Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

Acquérir des connaissances sur la civilisation gauloise en jouant.

Innover pour motiver et apprendre.

Présenté par Audrey Gueydan et Lydie Varrel Dit Morel

Discipline : Histoire-Géographie

Responsable du mémoire : Frédérique Jacob

Remerciements

Nous n'aurions pu mener à bien ce projet de mémoire sans l'aide précieuse de Madame Veuillet, qui nous a très bien accueillies dans sa classe, et a été à l'écoute de nos demandes.

Nous remercions également Madame Jacob qui nous a accompagnées tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Enfin nous remercions également nos camarades qui nous ont soutenus durant cette année chargée.

Sommaire

Introduction

Lorsqu'il nous a fallu nous décider sur la discipline dans laquelle nous aurions à traiter un mémoire professionnel, il nous a semblé logique pour nous deux de nous diriger vers les sciences humaines et plus particulièrement l'histoire. En effet, ayant toutes les deux une formation universitaire d'histoire, nous voulions approfondir nos réflexions quant à la mise en place de celle-ci à l'école primaire. Aussi l'intitulé de ce mémoire « Oser varier les supports pédagogiques, concevoir l'enseignement de l'histoire-géographie autrement » nous a convaincu car il proposait une possibilité de rendre l'histoire plus attrayante pour un jeune public.

Concernant le thème de notre sujet et donc la séquence d'enseignement que nous avions à tester, nous avons été contraintes de suivre la programmation de la classe dans laquelle nous avons été. Ainsi nous avions à enseigner les Gaulois et les caractéristiques de leur civilisation.

De ce fait, pour construire notre séquence, il nous a fallu réfléchir à une manière innovante d'enseigner les Gaulois en CE2. Nous sommes ainsi arrivées à notre problématique générale qui est : Comprendre la complexité de la civilisation gauloise, ses modes de vie et la société sont-elles facilitées par le recours au jeu en groupe ? Innover pour motiver et apprendre. Nous avons alors conçu plusieurs jeux, de manière à remobiliser les connaissances apprises de façon ludique, tel que la reconstruction d'une bande-dessinée, un jeu de Memory, et la construction d'une maquette d'un village gaulois.

Pour expérimenter notre problématique, nous avons émis 3 hypothèses que nous avons testées lors de ces jeux : la motivation des élèves lors de l'activité, l'effet de groupe sur la réussite dans différentes configurations, et enfin plus généralement l'évaluation des savoirs retenus par les élèves sur les Gaulois suite à une séquence d'enseignement par le jeu.

Ainsi pour commencer, nous avons réalisé une brève partie théorique sur la didactique de l'histoire des Gaulois, la pédagogie du travail de groupe et les théories sur le jeu à l'école. Dans la seconde partie, nous expliquons quelles ont été nos observations et comment nous les avons mises en place. Enfin dans la troisième partie nous procédons à l'analyse des résultats recueillis et nous concluons sur nos hypothèses.

1. Le point sur les questions théoriques

1 Comment aborder la complexité de la société gauloise en classe de CE2 ?

1.1 Une autre histoire des Gaulois

Depuis ses vingt dernières années, les connaissances sur les Gaulois ont fortement évoluées. Les spécialistes de l'antiquité gauloise du XIXème siècle, comme Amédée Thierry[1], ont été contredits par d'autres à l'instar de Christian Goudineau[2]. Depuis que Victor Duruy[3] a rendu obligatoire l'enseignement de l'histoire en 1867, les Gaulois ont toujours été enseignés aux élèves. Depuis lors, la phrase « nos ancêtres les gaulois », reprise par Jean-Louis Brunaux[4] dans son ouvrage, perdure. Cette expression, à laquelle a eu recours Amédée Thierry, est extraite de son ouvrage « Histoire des Gaules depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'entière soumission de la Gaule à la domination romaine » de 1828. Elle fait naître le mythe du gaulois blond et chevelu, guerrier et barbare. A. Thierry peint alors un tableau à la fois politique, religieux, physique et moral des Gaulois, qui perdure encore parfois dans nos écoles[5].

A partir de récentes découvertes archéologiques, permises par la révolution de certaines techniques de recherches et de fouilles[6], l'histoire des Gaulois a été reconstruite, et tend aujourd'hui à être enseignée dans nos écoles sur la base de nouveaux concepts et de nouvelles notions. Les programmes prévoient que l'Antiquité et les Gaulois devraient être vus en classe de CE2, avec l'apparition sur notre territoire des Grecs et des Celtes[7].

Dans une interview faite à la revue « L'Histoire », Christian Goudineau s'éloigne de cette vision de la « *patrie gauloise* » de Camille Jullian[8]. Selon lui, on ne sait finalement que très peu de chose sur les Gaulois, du fait que ceux-ci n'écrivaient pas leur histoire. Il contredit notre « descendance » Gauloise et montre que les premières traces de la civilisation celtes

---

[1] Journaliste et historien français, spécialiste de la Gaule romaine.
[2] Christian GOUDINEAU, Regard sur la Gaule, Ed. Errance, 2000.
[3] Historien français, spécialiste de l'Antiquité et ministre de l'Instruction publique de 1863 à 1869.
[4] Jean-Louis BRUNAUX, Nos ancêtres les Gaulois, Ed. du Seuil, 2008.
[5] Regard sur la Gaule, page 32.
[6] Cours d'histoire de Nicolas Mathieu, Professeur d'histoire ancienne, UPMF.
[7] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf
[8] Regard sur la Gaule, page 40.

remontent au VIIIème et VIIème siècle avant notre ère. Ces populations seraient issues d'un peuple indo-européen venu d'Asie, qui se serait installé au centre de l'Europe puis se serait alors étendu à une grande partie de l'Europe donnant la civilisation Celte.

Ces historiens tels que Christian Goudineau, dépeignent une toute autre histoire des Gaulois que celle de « *nos ancêtres les barbares* » d'Amédée Thierry[9]. Cependant, Goudineau reconnait certaines choses que nous avons héritées des Gaulois comme la première organisation d'ensemble de notre territoire, le défrichement de la Gaule, de nombreux outils et techniques et un peuplement rural homogène. Il ne faut pas laisser entendre que nos ancêtres étaient les gaulois, mais il faut pouvoir expliquer aux élèves que les Gaulois nous ont transmis beaucoup de chose et que cette civilisation comme tant d'autres après, a fait ce que nous sommes aujourd'hui, un mélange de civilisations. C'est sur ces notions d'héritage et de successions de civilisation que nous devons insister auprès d'élèves d'école primaire afin de casser les mythes sur les Gaulois.

1.2 Une civilisation riche

A propos de la civilisation gauloise, les programmes d'histoire préconisent d'enseigner l'histoire des Gaulois en abordant quelques caractéristiques de cette civilisation avant la conquête romaine.

Concernant l'organisation des Gaulois, Albert Grenier la décrit ainsi : « nous trouvons des peuples distincts, régulièrement organisés »[10]. Il note ensuite que la plupart des limites des territoires des tribus correspondent avec un relief difficile (rivière, massif montagneux…), cette idée est également partagée par Pierre Cabanes[11] qui précise que « la Gaule elle-même est divisée en groupes ethniques différents (Eduens, Arvernes, etc.) qui ont chacun, leur chef[12]. Mais ces derniers notent néanmoins que des points communs coexistent dans l'organisation politique des tribus. Cela permet donc des échanges entre tribus (commerce).

Pour la vie quotidienne, les programme de 2008 supposent d'aborder le cadre de vie (village, ville) des Gaulois et leurs activités économiques. Les historiens ont pris connaissance assez tard des richesses de l'artisanat gaulois et de son agriculture[13]. Il est maintenant clairement établi que l'étude des seules sources laissées par César donne une vision biaisée de la société : celle d'une société guerrière dominée par de grandes familles. Cette analyse

[9] Regard sur la Gaule, page 32.
[10] Albert Grenier, les Gaulois, 2001, p145.
[11] Pierre Cabanes, Introduction à l'histoire de l'Antiquité, Armand Colin, Paris, 2007, p241.
[12] Ibid, p241.
[13] Albert Grenier, les Gaulois, 2001, p 150.

néglige le rôle primordial des artisans, des commerçants, dont l'existence est montrée par les trouvailles archéologiques.[14] Ces derniers possédaient un réel savoir technique en partie hérité des connaissances des peuples Celtes. Ceux-ci ont été très tôt de très bons artisans, ils ont maîtrisé la technique du bronze dès le VIIème siècle avant J.C et ils étaient capables de produire des outils en fer très complexes et efficaces[15]. Ceci explique la richesse de l'artisanat gaulois tant au niveau de la métallurgie, l'orfèvrerie, la poterie. Ces savoirs ont certainement permis aux Gaulois de diversifier leur agriculture et de l'enrichir.

A propos de la religion, les avis ne convergent pas forcément. Selon Pierre Cabanes[16], les divinités gauloises semblent être attachées à une tribu, à un ensemble régional, sans qu'il existe un panthéon gaulois. Il pense que les druides ont fait l'objet de descriptions fantaisistes au XIXème siècle mais que leur rôle est encore mal défini, prêtre ou plutôt savants ?... Rien ne permet d'affirmer qu'ils imposent leur pouvoir par la peur sur les communautés celtes[17]. En revanche, d'autres tels que Gilles Plazy[18], considèrent que les druides sont plus que des prêtres dans la société. Ils sont aussi les gardiens de la connaissance, les enseignants et les responsables de la justice[19], Albert Grenier[20] va plus loin en affirmant que les druides, et plus généralement les responsables de ce que l'on peut appeler la religion, s'occupaient des affaires que l'on attribue aujourd'hui au pouvoir civil.[21]

2 Le travail en groupe est-il facteur de réduction de l'hétérogénéité d'une classe ?

2.1 La réussite dans un groupe

Comme le mentionne les auteurs de « La coopération en classe », certains pensent à tort, qu'il suffit de regrouper des élèves pour qu'ils coopèrent. Or le groupe amène l'exclusion, l'accaparation du travail par certains élèves, les conflits, le désintérêt, etc…[22] Pourtant selon eux, à condition de savoir gérer le climat de classe qui convient au travail de groupe, la coopération peut être bénéfique à tous les élèves et crée entre eux une

[14] Pierre Cabanes, Introduction à l'histoire de l'Antiquité, Armand Colin, Paris, 2007, p241.
[15] Gilles Plazy, L'ABCdaire des celtes, Flammarion, Paris, 2001, p31.
[16] Pierre Cabanes, Introduction à l'histoire de l'Antiquité, Armand Colin, Paris, 2007, p240.
[17] Pierre Cabanes, Introduction à l'histoire de l'Antiquité, Armand Colin, Paris, 2007, p243.
[18] Gilles Plazy, L'ABCdaire des celtes, Flammarion, Paris, 2001, p54-55.
[19] Gilles Plazy, L'ABCdaire des celtes, Flammarion, Paris, 2001, p55.
[20] Albert Grenier, les Gaulois, p152
[21] Ibid, p152.
[22] La coopération en classe, guide pratiqué à l'enseignement quotidien, sous la direction de Denise Gaudel, Edition de la Chenelière, Montréal, page 173.

interdépendance positive, en développant des habilités de coopération et en les rendant plus autonomes[23]. Selon Jacques et Dominique Natanson et Isabelle Andriot [24], « chacun apprend mieux en construisant activement son savoir entre compagnons d'une même recherche ». Parfois l'explication donnée par un camarade peut faciliter la compréhension des autres, « *c'est l'ensemble du processus d'apprentissage qui se déroule sous le signe de la confrontation, de la discussion et de l'échange* »[25] et ce processus est bénéfique aux élèves.

Pour cela, selon ces auteurs les groupes peuvent être établis par les élèves ou par l'enseignant. Mais il peut s'avérer utile et nécessaire de laisser l'enseignant constituer les groupes pour des raisons pédagogiques. Plusieurs choix s'offrent à lui : le regroupement spontané, de champs d'intérêts, de besoins, stables, mixtes, etc… Pour les auteurs de « Oser le travail en groupe », il peut être intéressant de faire des groupes hétérogènes afin de voir si la coopération entre élèves « forts » et « faibles » aide réellement ces derniers. Est-ce qu'un groupe d'élèves forts réussit forcément mieux qu'un groupe hétérogène ? Entre les élèves forts, il peut très vite y avoir des problèmes d'entente qui entravent la réussite des activités[26]. Or, pour un groupe hétérogène, le but est selon Satger Olivier « *de transformer (ou du moins d'essayer) la difficulté qu'engendre la diversité d'un groupe classe en chance* »[27]. Dans ce cas, les élèves sont regroupés parce qu'ils ont différents niveaux, afin de permettre l'entraide et parfois une division au sein du groupe des tâches de travail[28]. Basé sur le tutorat entre pairs et sur la motivation, la réussite[29] de ces groupes est prouvée. Chacun pourrait apprendre de cette manière, même si la limite réside ici pour Satger dans l'accaparation possible du travail par l'élève fort.

2.2 La collaboration au sein du groupe

Une autre organisation de groupe possible est le groupe « mixte », qui s'oppose au groupe de genre ou « unisexe ». Ces groupes se rapportent à l'identité sexuelle des individus. Celle-ci a été défini entre autre, par Green en 1974 *« comme la conviction intime d'être un garçon ou une fille, l'adoption de comportements qui dans chaque culture sont propres aux filles ou aux garçons et enfin le choix du partenaire sexuel »*. Ainsi selon Claudia Toma et

[23] Ibid, page 160
[24] Jacques et Dominique Natanson et Isabelle Andriot, Oser le travail de groupe, Les clés du quotidien, CRDP Bourgogne, 2008, page19.
[25] Ibid, page 19.
[26] O. SATGER, www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/3/04b3001/04b3001.pdf, p.16
[27] Ibid, p.16
[28] La coopération en classe, page 202.
[29] www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/3/04b3001/04b3001.pdf, p.16.

Caroline Schreiber[30], les élèves sont confrontés à des pressions éducatives qui orientent leurs comportements, leurs représentations en fonction de la connaissance qu'ils ont de leur propre sexe.

Dans le travail de groupe, l'outil indispensable est la collaboration entre les élèves[31]. La collaboration amène des interactions verbales, des conflits sociocognitifs avec des confrontations et des déséquilibres, une influence mutuelle entre pairs et finalement un climat positif d'entraide et d'interdépendance positive entre les membres[32]. Quand on parle de groupe mixte ou de genre, on se questionne sur la relation des élèves dans ces configurations. L'identité sexuelle des individus peut-elle jouer sur la collaboration ? Mireille Baurens pense que les élèves collaborent mieux quand ils sont réunis par genre, car certaines études qu'elle relate[33] montrent que la mixité augmente la stigmatisation entre les sexes. Les filles ou les garçons se sentiraient mieux dans leur groupe d'appartenance et ainsi ils auraient plus de facilité à dialoguer et travailler entre eux, car l'identité sexuelle entre en jeu. Pierre Vayer[34], insiste sur le fait que les groupes mixtes ne fonctionnent pas, car les filles ont besoin de trouver leur identité et donc ont besoin de travailler ensemble.

Cependant l'étude que rapporte Mireille Baurens (février 2007, acte de colloque) dans l'ouvrage «Genre en éducation » montre que ce sont les groupes mixtes qui réussiraient le mieux les activités de groupe, suivis par les groupes de filles puis les groupes de garçons. Et nous l'avons dit, la réussite d'une activité de groupe repose sur la bonne collaboration des groupes sur l'activité.

2.3 L'évaluation de groupe face à l'évaluation individuelle

Enfin, nous nous sommes intéressées à l'évaluation d'un travail de groupe. Pour les auteurs de « La coopération en classe », il faut pour cela, que les élèves aient un but commun, un projet qui soit décidé à l'avance, qui donne du sens à leur apprentissage et qui puisse motiver chacun des élèves pour sa réalisation. Mais cela ne suffit pas à supprimer les effets du groupe comme le « désintérêt ». Pour eux, l'enseignant devrait accorder une attention spéciale à la réalisation de l'activité afin de s'assurer que les objectifs sont atteints et exécutés par tous.

---

[30] Claudia Toma et Caroline Schreiber, L'éducation des filles et des garçons à l'école, quelles limites ?, in Genre en éducation : institutions, pratiques, représentations / sous la direction de Annette Jarlégan, 2009, page 13.
[31] La coopération en classe, page 174.
[32] http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/techgroupe.html
[33] Genre en éducation, page 61
[34] Pierre Vayer, La pratique du travail en groupe, Editions Buchet/Chastel, 1997, page 22.

L'enseignant devrait annoncer clairement la place que prend le travail collectif dans l'évaluation individuelle des élèves[35].

Selon Clarke[36], « *si le résultat du travail de groupe est une œuvre commune à laquelle chaque élève apporte une contribution individuelle distincte, l'évaluation est une combinaison de l'évaluation des performances individuelle et de l'évaluation de la production du groupe* ». Et donc pour Cohen[37], « *l'évaluation doit satisfaire également le principe de reconnaissance des mérites individuels* ». « *On ne peut tirer ses effets bénéfiques du travail de coopération que lorsque les membres d'une même équipe se sentent vraiment liés par un sort commun* », selon Johnson et Johnson[38]. Le professeur évalue alors ce que chaque élève a appris à la suite des activités d'apprentissage en coopération et il est ainsi possible d'observer plus d'entraide entre les élèves car ils se sentent concernés par leur évaluation commune mais aussi individuelle[39]. L'échec est minimisé ou alors n'est pas le fait d'un élève. Le groupe donne plus de confiance et créé de l'interdépendance positive pour les auteurs de « La coopération en classe ».

3 Le jeu permet-il l'apprentissage de nouvelles connaissances ?

3.1 Lien entre jeu et motivation

A l'école, la motivation est considérée comme un facteur essentiel de réussite d'un élève[40]. Les enseignants reprochent souvent aux élèves leur manque de motivation pour justifier leur échec. Nous proposons donc de tenter d'étudier la notion de motivation, ses mécanismes et sa construction afin d'essayer de comprendre les processus mis en place chez les élèves motivés et ceux qu'il serait possible de construire avec ceux qui le sont moins.

Plusieurs théoriciens de la psychologie ont travaillé sur la motivation, il y a notamment Maslow, psychologue humaniste. Pour lui, il faut permettre à tout individu de se mettre en contact avec ses émotions et ses perceptions, afin de se réaliser pleinement et d'atteindre l'actualisation de soi[41], ce sont donc les besoins qui créent la motivation. Ensuite

[35] La coopération en classe, page 215.
[36] Ibid
[37] Ibid
[38] Ibid
[39] Ibid
[40] Antoine de la Garanderie, la motivation, son éveil, son développement, Centurion, 1991, p21.
[41] www.reunion.iufm.fr

Porter et Lawle[42] pensent que l'individu s'implique dans l'action uniquement s'il a répondu inconsciemment « oui » à trois questions : « Est ce que je suis capable d'atteindre mon objectif ? », « Est-ce que j'aurai une contrepartie de mon entourage ? » et enfin « Est ce que l'enjeu présente un intérêt pour moi ?»[43]. Ces théories différencient la motivation intrinsèque et extrinsèque. Dans le premier cas, cela signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire[44], on identifie plusieurs facteurs pour faire développer aux enfants ce type de motivation (curiosité, conscience du but). Au contraire, lorsque le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve à l'extérieur de l'action même[45], on parle de motivation extrinsèque, elle ne permet pas de conserver la motivation sur le temps long.

Antoine de la Garanderie ajoute que pour éviter l'échec, la personne doit avoir en vue les moyens qu'elle a à sa disposition pour atteindre le but et les satisfactions qui découlent de celui-ci. Il indique que cet aspect permet une progression dans l'acquisition des techniques, et que les progrès constatés par la personne vont faire croître sa motivation d'apprendre et sa curiosité[46].

3.2 Appréciation du plaisir que le jeu apporte aux élèves lors des apprentissages

La connaissance des théories sur le jeu qui suivent permettent de rendre compte de l'efficacité de ce dernier sur la motivation des élèves et leur plaisir d'apprendre. Vygotski propose une théorie dans laquelle il confère au jeu un grand rôle dans le processus d'apprentissage et de développement. Pour lui, la question de la motivation à l'activité est essentielle et le jeu apparaît comme un support de motivation. Il pense que le jeu n'est pas la mise en œuvre d'une compétence préalable, mais la construction de cette compétence avec la médiation d'un outil[47], ce serait plus un moyen de découvrir de nouvelles choses et d'apprendre plutôt qu'un moyen de se procurer du plaisir.

Des études plus récentes montrent que le jeu est un très bon outil pour permettre aux élèves de lier apprentissages et plaisir. En effet, Patrice Huerre[48] définit le jeu comme une occupation à caractère gratuit et qui doit permettre à chaque joueur d'avoir un plaisir partagé.

---

[42] Voir Annexes 1 et 2.
[43] Ibid
[44] L'évaluation et gestion de l'hétérogénéité, Cécile Nurra (extrait de cours)
[45] Evaluation et gestion de l'hétérogénéité, Cécile Nurra (extrait de cours)
[46] Antoine de la Garanderie, La motivation, son éveil, son développement, Centurion, Paris, 1991, p25.
[47] Ibid p25.
[48] Patrice Huerre, Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre, Nathan, 2007, p 7.

Sur ce point Anne Rodriguez[49] note que les jeux ont pour particularité de privilégier la qualité et la durée de l'apprentissage car ils motivent les élèves et leurs apportent du plaisir. Pour elle, si l'apprenant se positionne en tant que joueur, il assimile plus rapidement et plus efficacement[50]. Elle évoque ainsi une forme de jeu appelé « jeux sérieux »[51] (c'est-à-dire une jeux crée pour des fins pédagogiques) qui permettent de cibler l'apprentissage de notions précises par le biais du jeu.

Enfin, il faut remarquer que le jeu à l'école a plusieurs finalités[52]: favoriser le développement affectif et relationnel, favoriser le développement cognitif de l'élève et favoriser l'accès à la culture[53]. Il s'agit donc d'un outil à multiples facettes.

3.3 L'évaluation par le jeu face à l'évaluation écrite classique

Après avoir abordé le fait que le jeu puisse être un moyen efficace de construire des apprentissages, nous allons maintenant voir s'il est tout aussi efficace pour consolider et vérifier des acquisitions. Sur cette question, la théorie de Piaget[54] apporte des éléments notamment à travers la catégorisation claire des différents types de jeux qu'il propose. Il souligne ainsi la différence existant entre ces activités du point de vue du développement cognitif et donc la diversité des finalités de ses types de jeux. Il voit aussi le jeu comme le primat de l'accommodation c'est-à-dire comme un moyen efficace de s'approprier une situation par des essais successifs. Enfin, selon Vygotski le jeu est considéré comme un apprentissage de nouvelles compétences et habiletés, et comme une consolidation des acquisitions antérieures[55]. Le jeu apparaît ainsi selon lui comme un entraînement final qui permettrait de valider des acquis.

Cela amène à se questionner sur la plus-value de l'évaluation par le biais du jeu par rapport à une évaluation sommative. Sur ce point, dans « *Jouer à l'école* » il est dit qu'évaluer une situation de jeu pour faire le point sur les connaissances et savoir-faire des élèves est efficace car ces derniers étant dans une optique de jeu, ils n'abordent pas l'évaluation avec autant de stress et d'appréhension. Cependant il est notifié que l'utilisation d'une grille de

[49] Anne Rodriguez, Un projet pour associer jeux et apprentissages, Delagrave, Paris, 2010, p9
[50] Ibid p9
[51] Ibid p12
[52] Jean-Pierre Sautot, Jouer à l'école, Sceren CRDP de Grenoble, 2006, p101.
[53] Ibid p101.
[54] Cours de Mme Bosse.
[55] Gilles Brougere, Jouer/apprendre, Editions Economica, Paris, 2005, p23.

critères et indicateurs pour observer la situation de jeu permet d'avoir des informations précises à propos des compétences et connaissances acquise par chaque élève[56].

4 Hypothèses observées dans la classe

Le contexte théorique que nous avons développé ici, nous a permis d'étayer notre problématique que voici : Comprendre la civilisation gauloise, ses modes de vie et la société est-il facilité par le recours au jeu en groupe ? Innover pour motiver et apprendre. Après avoir dégagé ce contexte théorique, il nous faut désormais annoncer les grandes questions et les hypothèses, qui en découlent et que nous avons expérimentées lors de notre stage en classe de CE2.

- En partant de notre question sur l'histoire « quelles connaissances apporter sur les Gaulois en classe de CE2 ? », nous avons émis deux hypothèses :

Hypothèse 1 : Après toute une séquence sur les Gaulois, les élèves auront abandonné leurs représentations initiales et auront compris que les Gaulois ne sont pas nos seuls ancêtres.

Hypothèse 2 : Les élèves ont compris l'organisation d'un village gaulois et savent identifier les acteurs du village.

- Avec notre question pédagogique « le travail de groupe est-il un facteur de réduction de l'hétérogénéité de la classe ? » nous avons émis 3 hypothèses :

Hypothèse 1 : Un groupe avec des élèves de niveaux hétérogènes réussit aussi bien les jeux qu'un groupe composé d'élèves forts.

Hypothèse 2 : Les groupes mixtes collaboreraient mieux que les groupes de « genre ».

Hypothèse 3 : Les élèves préfèrent être évalués en groupe plutôt qu'individuellement.

- Avec notre question sur les sciences de l'éducation, « le jeu permet-il d' apprécier l'apprentissage de nouvelles connaissances ? », nous avons émis 3 autres hypothèses :

Hypothèse 1 : L'apprentissage par des jeux permet de motiver tous les élèves sans exception. (Le jeu permet de motiver les élèves qui ont du mal à se mettre au travail)

Hypothèse 2 : Le jeu permet de lier plaisir et apprentissages de nouvelles connaissances.

Hypothèse 3 : Evaluer les connaissances à travers une situation de jeu collectif permet aux élèves de mieux restituer leurs connaissances par rapport à une évaluation individuelle et écrite.

[56] Ibid p113

2. Acquérir des connaissances par le jeu

1 Contexte de l'expérimentation

Notre travail de recherche a été mené sur une classe de CE2 d'une école péri-urbaine proche de Grenoble composée de 26 élèves dont 19 garçons et un élève primo arrivant. La classe est composée d'élèves de niveaux très hétérogènes et une grande diversité de nationalités. Il faut noter qu'une grande partie d'entre eux sont en retard dans les apprentissages (savoirs du CE1 ne sont pas acquis) et manquent de maturité. L'enseignant en poste ne fait pas régulièrement du travail de groupe et n'a pas recours au jeu pour ses apprentissages, de même qu'en règle générale elle enseigne l'histoire et la géographie à partir de fiches à compléter. Malgré la diversité des origines, nous avons fait le choix de mener une séquence d'histoire[57] sur les Gaulois visant en priorité à casser les représentations que nous avons sur eux, même si nous savions que les Gaulois étaient loin de la culture et de l'origine de la plupart des élèves de la classe. La plupart des séances[58] se sont faites selon une organisation de groupe. Nous avons mis en place plusieurs jeux à la fois pour s'entraîner, pour réinvestir les apprentissages ou pour évaluer les acquis.

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons observé les élèves lors de ces jeux (que nous avons fabriqués) : Memory, reconstruction d'une BD, construction de la maquette d'un village gaulois, mais aussi lors des évaluations (une individuelle et une collective) à l'aide de différents outils : grilles d'observations, photos, enregistrements audio. Ces jeux se sont organisés tout au long de notre séquence. Celle-ci comprenait 5 séances, plus une séance pour l'évaluation écrite, mêlant études de documents, recherches documentaires et jeux. Dans les parties qui suivent, nous allons montrer quelles ont été nos observations pour chacune des hypothèses posées.

Il faut noter que nos expérimentations se sont faites sur un échantillon assez réduit et que se bornait aux 26 élèves de la classe. Aussi tous les résultats que nous avons pu récolter par la suite sont à nuancer et ne peuvent être généralisés à l'ensemble des classes de CE2.

[57] Tableau de séances en annexe 3.
[58] Fiches séance en annexe 3.

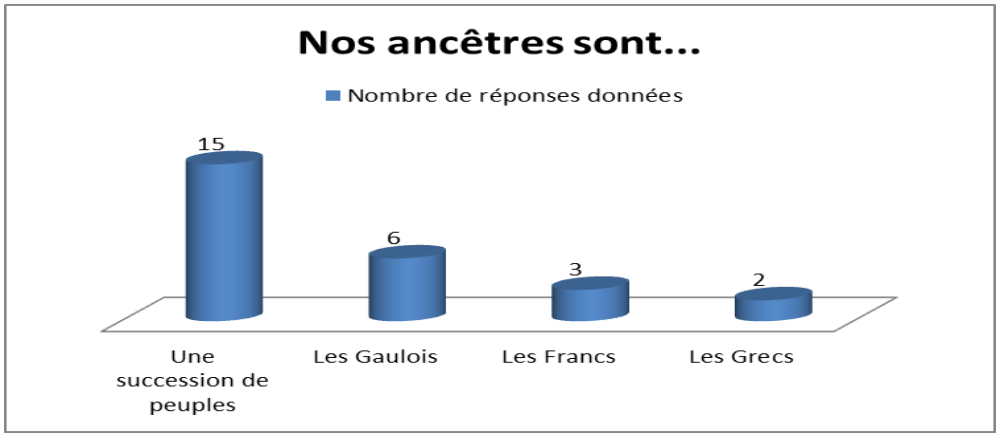
2 Acquérir des connaissances historiques complexes

2.1 La difficile compréhension de nos ancêtres par les élèves

Du point de vue de l'histoire, nous voulions observer et analyser les connaissances acquises par les élèves et voir si pendant une séquence, qui intègre de nombreux jeux, il est possible d'apprendre des savoirs complexes : les « ancêtres » et la « civilisation » gauloise (en se limitant au mode de vie, aux acteurs). Ainsi en fin de séquence, nous leur avons proposé une évaluation individuelle et écrite[59], dans laquelle nous posions une question à choix multiples, afin de voir si les élèves avaient compris cette complexité. En effet, nous avons choisis de présenter une telle question car étant donné le niveau d'écriture de la classe, nous voulions éviter une surcharge cognitive biaisant alors l'évaluation de la notion concernée.

Les élèves avaient alors pour consigne de ne cocher qu'une seule case. Nous avons fait le choix de leur proposer différentes solutions : celle que nous attendions était « une succession de peuples », car c'est ce sur quoi nous avons insisté avec eux, en leur expliquant que les Français ne pouvaient pas descendre que des Gaulois, car l'espace français avait été envahi pendant des centaines d'années par de nombreux peuples qui ont construit ce que nous sommes aujourd'hui. Il y avait aussi « les Gaulois » qui est la réponse que nous voulions essayer de déconstruire, « les Francs » qui était posée comme un piège car provenant de la même famille du mot « Français » et enfin « les Grecs » car nous avions noté une confusion chez les élèves en début de séquence entre les Gaulois et les Grecs.

Pour dépouiller et organiser les réponses des élèves, nous avons réalisé un graphique qui reprend les 4 réponses possibles et nous avons obtenu ces résultats :



[59] Evaluation écrite en annexe 4

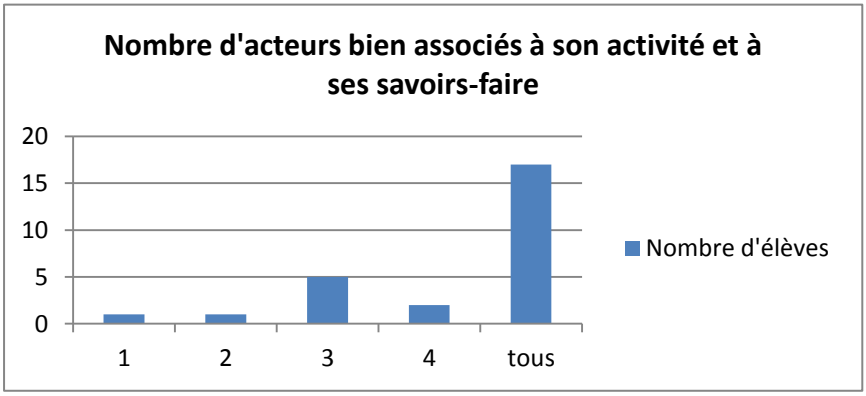
Il faut noter que nous avons observé un petit malentendu pendant cette évaluation. 5 élèves ont répondu en premier lieu « une succession de peuples », puis à la lecture des autres réponses et après réflexion ils ont voulu inclure « les Gaulois » à leur réponse pensant que cela n'était pas sous-entendu par la première. Ainsi nous avons décidé d'inclure ces 5 élèves à ceux qui ont répondu comme nous l'attendions, car c'est peut-être notre explication de la question qui n'avait pas été claire pour eux, vu que leur idée de base était juste.

2.2 Se rendre compte de la richesse de la société gauloise

Concernant la société gauloise, nous voulions que les élèves restituent et connaissent l'organisation d'un village gaulois et les différents acteurs du village[60], notamment les artisans. En effet nous avons pris le parti de montrer les richesses du peuple gaulois et ses nombreux savoir-faire.

Pour remobiliser les nouvelles connaissances, nous avons proposé un jeu de Memory[61] dans lequel il fallait associer un artisan à son outil, la matière première qu'il utilise, et un objet qu'il fabrique. Cela a permis de bâtir une base de connaissance sur chacun des artisans gaulois. Pour vérifier la validation des acquis, l'évaluation comportait un exercice dans lequel il fallait relier le nom d'un artisan à l'objet qu'il fabrique[62]. Nous avons choisi les artisans suivants : Orfèvre, forgeron, cordonnier, puis le paysan et le druide.

Les résultats obtenus sont donnés dans le graphe suivant :



Si on considère que la connaissance d'au moins 4 acteurs du village permet de valider l'acquisition des acquis, alors nous pouvons dire que 19 élèves sur 26 ont acquis cette connaissance. Notons également que 5 élèves obtiennent 3 réponses justes, ce qui leur fait tout de même 60% de réussite.

[60] Annexe 3, séance 3.
[61] Annexe 12
[62] Annexes 12

En faisant le lien entre cet exercice et celui qui porte sur les ancêtres, les résultats[63] montrent que selon nos critères, les élèves ont mieux réussi l'exercice sur les acteurs (19 élèves) que celui sur les ancêtres (15 élèves). On observe un échec aux 2 exercices pour seulement 2 élèves, il s'agit de l'élève primo-arrivant et d'un élève n'ayant pas encore automatisé la lecture.

3 Le groupe permet de combler l'hétérogénéité de la classe ?

3.1 La constitution des groupes

Dans notre situation, nous avons voulu tester sur ce panel d'élèves différentes configurations de groupe de trois élèves : groupe hétérogène comparé à un groupe fort, groupe mixte comparé à un groupe de garçons et un groupe de filles, afin de voir si l'on pouvait retirer certains bénéfices à telle ou telle organisation.

Comme nous ne connaissions pas assez les élèves en arrivant dans la classe, nous avons demandé à l'enseignant en charge de réaliser ces groupes spécifiques pour observer si certaine dynamique de groupe était plus efficace que d'autres concernant la réussite des activités. Ainsi les critères retenus pour « hiérarchiser » les élèves sont ceux de la titulaire. La réalisation de ces différents groupes permettra d'observer si les théories sur les dynamiques décrites précédemment[64] (impact de la mixité, impact du niveau des élèves) se vérifient dans cette classe. Pour observer l'impact de la mixité sur la collaboration, l'enseignant nous a constitué un groupe mixte, un groupe uniquement composé de fille et un groupe de garçon. Nous avons veillé à ce que le niveau général des trois groupes soit sensiblement le même. Enfin concernant l'impact de l'hétérogénéité sur la réussite d'une activité, le titulaire nous a constitué deux groupes : le premier était un groupe hétérogène, composé de deux filles et un garçon, le garçon étant l'élève fort du groupe. Quant aux filles, l'une d'entre elle était une élève moyenne et l'autre présentait quelques difficultés dans ses apprentissages. Le deuxième était un groupe fort, formé de trois élèves faisant partie du haut de la classe. Le groupe « fort » était composé de deux garçons au tempérament assez différent : un élève qui participe beaucoup et qui entraîne la classe et un autre, très timide et qui ne prend jamais la parole. Le troisième élève du groupe était une fille qui se positionne entre ces deux garçons car elle participe assez bien dans la classe.

[63] Réussite de l'évaluation Annexes 4.
[64] Partie 1.

3.2 Impact de l'hétérogénéité du groupe sur la réussite de l'activité

Concernant le groupe hétérogène, nous voulions expérimenter le bénéfice de l'hétérogénéité, pour voir si cette configuration permettait au groupe en question de réussir le jeu (terminer la remise en ordre de la BD), aussi bien qu'un groupe fort.

Pour expérimenter cela, nous avons mis en place un jeu qui mobilise des procédures cognitives plus nombreuses et complexes que les autres, qui consistait à reconstituer une bande dessinée. Cette tâche était un peu plus difficile que ce à quoi ils avaient à faire d'habitude. Le travail de remise en ordre d'un texte n'était pas un travail auquel ils étaient souvent confrontés, d'autant que le texte de la bande dessinée était assez dense. Le travail de décodage du texte, puis de compréhension et enfin de remise en ordre demandait de l'attention et nécessitait de faire beaucoup d'inférences.

Ainsi afin d'observer la possible existence de l'impact de l'hétérogénéité, nous avons élaboré une grille de critères[65]. Nous avons ensuite observé les groupes en question pendant l'activité afin de comparer les résultats. Voici les critères que nous avions retenus : la réussite de l'activité (avec prise en compte des demandes d'aide envers le professeur), le temps mis pour réussir l'activité, la participation des élèves par la prise de parole ou les initiatives prises, le plaisir de chacun (observé par la présence de sourires chez eux) et enfin la volonté des élèves de recommencer une activité de ce genre. Avec cette grille, nous avons donc pu faire des remarques sur les attitudes des élèves pendant le jeu et déterminer comment chacun a participé. Il était évident pour nous qu'il fallait aussi prendre en compte la réussite de l'activité, ainsi chaque groupe est arrivé au terme de l'activité selon nos attentes. Mais nous avons aussi voulu tenir compte de la demande d'aide des groupes auprès de nous, afin de voir s'ils peuvent réussir seuls sans l'aide du professeur. Le groupe d'élèves forts a fait appel à l'enseignant deux fois avant de terminer le jeu contre une seule fois pour le groupe hétérogène. Puis nous avons tenu compte des prises de paroles de chacun dans les groupes, afin de voir quels étaient les élèves qui participaient ou non à la réussite collective. Au regard des observations, tous ont participé d'une manière plus ou moins prononcée (dans les deux groupes, un élève prend les choses en main et mène le jeu). Enfin nous avons pris en considération le plaisir des groupes pendant les activités : sur les six élèves observés, cinq ont manifesté ouvertement leur joie de participer à ce jeu. Quant à la volonté ou pas de recommencer une telle activité de groupe, le groupe hétérogène a manifestement pris bien plus de plaisir (une élève a « adoré », un autre veut recommencer) que le groupe fort.

[65] Grille d'observations, annexe 5.

3.3 L'influence du genre dans la collaboration d'un groupe

Pour expérimenter cela, nous avons observé les élèves concernés (un groupe mixte, un groupe de filles et un groupe de garçons), dans un jeu qui était comme l'hypothèse précédente sur la reconstitution de la B.D, car nous avons supposé qu'il fallait pour réussir cette activité cognitivement complexe beaucoup de coopération.

Lors du jeu, nous avons observé ces groupes à l'aide d'une autre grille[66]. Sur celle-ci, les critères que nous avons retenus (prise de parole, remarque constructive, argumentation des idées, prise en compte des idées des autres, réussite de l'activité, entente générale du groupe), avaient pour but de faire apparaître la collaboration dans les groupes et montrer quelle était la configuration qui amenait le plus d'échanges. Ainsi lors de l'observation, nous avons à la fois noté des remarques émises par les élèves lors de l'activité, mais nous avons aussi fait nous - même des constats sur ce que nous voyons comme l'entente du groupe par exemple ou la réussite de l'activité. Vu que nous ne pouvions pas mesurer quantitativement la collaboration et l'importance de la prise de parole de chacun, nous avons fait des commentaires d'ordre qualitatif sur chacun des élèves, sur leur attitude individuellement et avec les autres. Pour évaluer la collaboration de chaque groupe, nous ne nous sommes par arrêtés à la prise de parole de tous, nous avons regardé si les remarques émises étaient constructives pour la réussite de l'activité. Nous avons regardé si les élèves prenaient en compte les remarques des autres, mais aussi si chacun argumentait ses idées et justifiait ses choix.

Voici ce que nous pouvons dire sur chaque groupe :

- Le groupe des garçons : dans ce groupe, l'entente générale était assez bonne. Il y avait de la discussion et une volonté d'échanger malgré quelques conflits. Un élève mène particulièrement le groupe alors qu'un autre reste plus en retrait et se laisse guider sans trop prendre la parole. Le groupe réussit l'activité en 2ème position.

- Le groupe des filles : très mauvaise entente générale du groupe. Ce groupe de filles n'a cessé de se disputer tout au long de l'activité. Deux filles en particuliers se tiennent tête pendant qu'une autre est en retrait, passive et ne dit rien. Elles finissent l'activité en premier.

- Le groupe mixte : dans ce groupe, l'entente est bonne et la discussion est cordiale. Un élève mène les débats et met en place des tours de parole. Chacun s'exprime et tous tentent plus ou moins d'échanger pour réussir l'activité. Il y a quand même des différences dans les prises de parole de chacun. Ils réussissent l'activité les derniers.

[66] Grille observations, annexe 6.

Si chacun des élèves a tenté de participer quelque peu, certains n'ont pas réellement contribué à la réussite par des remarques constructives : dans le groupe des garçons seul un élève tente de faire avancer les choses « faut toutes les lire d'abord ». Chez les filles, une élève voulait tout prendre à son compte sans forcément réfléchir « laisse-moi faire ». Alors que pour le groupe mixte, chacun amène un peu sa contribution pour réussir « faut d'abord étaler toutes le vignettes », « on lit chacun son tour », « faut aller plus vite ».

3.4 Préférence pour l'évaluation individuelle ou collective

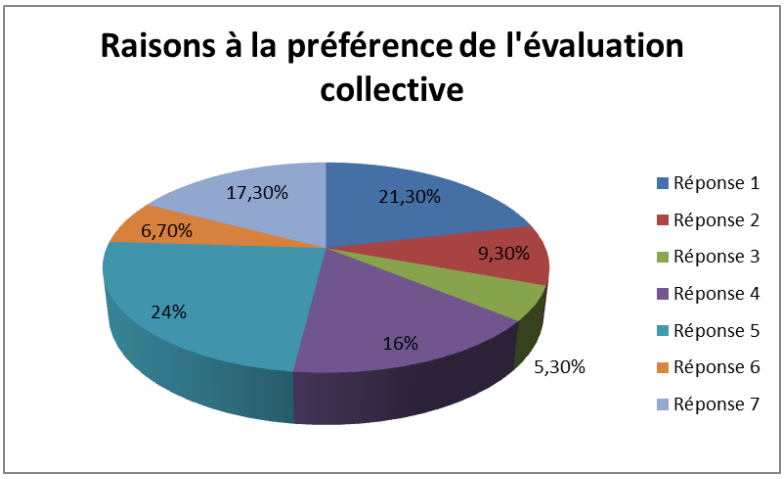
Enfin nous avons voulu savoir si les élèves retiraient une certaine satisfaction à travailler en groupe et s'ils considéraient mieux une évaluation collective plutôt qu'une évaluation individuelle grâce à l'effet du groupe. Etant donné que cette classe ne travaillait pas beaucoup dans cette configuration et que dès lors que nous sommes arrivées, nous l'avons pratiquée beaucoup en histoire, nous avons voulu voir si les élèves préféraient être évalués individuellement comme ils en ont l'habitude ou collectivement comme nous l'avons fait.

Pour cela, nous avons réalisé deux évaluations sommatives: une individuelle qui est une évaluation écrite sur papier et qui nous sert aussi à expérimenter d'autres hypothèses et une évaluation collective, qui est en fait la construction d'un village gaulois par groupe de 3. Suite à ces deux évaluations nous avons réalisé un sondage auprès des élèves[67], pour savoir quelle évaluation ils avaient préféré. Nous avons obtenu 25 votes en faveur de l'évaluation collective et 1 vote en faveur de l'individuelle[68].

Pour approfondir les causes de ce choix, nous avons choisis de fournir 7 possibilités de réponses aux élèves. Les 7 raisons données pour l'évaluation collective étaient les mêmes que pour l'évaluation individuelle, sauf qu'elles étaient formulées dans l'autre sens[69]. Les élèves avaient pour consigne de choisir 3 raisons. Nous ne voulions pas limiter leur choix à une seule par peur de les bloquer et nous pensions que 3 possibilités de réponses étaient sûrement mieux pour analyser les raisons de leurs choix. Etant donné le seul vote obtenu pour l'évaluation individuelle, nous n'avons pas réalisé un graphique des raisons invoquées, mais nous pouvons quand même énumérer ici les 3 raisons données par l'élève à sa préférence : 1. Tout seul, je réussis mieux les évaluations. 2. Tout seul, je n'ai pas peur de me tromper, parce qu'il n'y a que la maîtresse qui voit mes fautes. 3. Je préfère faire tout le travail tout seul.

[67] Sondage, annexe 7.
[68] Tableau sondage annexe 7.
[69] Sondage annexe 7.

Quant aux 25 autres élèves de la classe, nous avons classé leurs justifications dans un graphique que voici, afin de pouvoir mieux analyser ces choix :



4 Apprendre en jouant

Dans la classe, nous avons décidé de varier les modalités d'enseignement de l'histoire en pratiquant la démarche de groupe comme nous l'avons vu précédemment, mais surtout en faisant réinvestir les nouveaux acquis dans un jeu : une BD[70] pour les connaissances concernant les ancêtres et le types d'habitat, un jeu de Memory[71] pour les acteurs principaux du village, et la construction d'un village pour faire le bilan. A travers la mise en place de ces jeux, nous avons voulu tester plusieurs hypothèses sur le jeu.

4.1 Le jeu pour motiver les élèves

Dans cette classe, nous avons observé qu'il y avait quelques élèves sans grandes difficultés, qui n'étaient pas motivé dans les apprentissages. Nous avons décidé de regrouper trois d'entre eux dans un groupe de travail et d'observer leur motivation selon plusieurs critères répertoriés dans une fiche d'observation[72]. Nous avons gardé les mêmes critères pour les trois jeux observés afin de pouvoir étudier la variation en fonction du type de jeu et de la difficulté du jeu.

Pour voir si le jeu est efficace pour motiver les élèves à travailler, nous avons observé : le temps de mise au travail, cela permet de traduire l'engouement des élèves pour l'activité, puis la vitesse d'exécution qui permet de vérifier si les élèves finissent l'activité et

[70] Voir annexes 11
[71] Voir annexes 12
[72] Voir annexes 8.

surtout s‘ils la réalisent consciencieusement, cela nous permet aussi de voir le temps de concentration. Nous nous sommes aussi intéressées à la participation de chaque membre du groupe pour vérifier que chacun était acteur de l’activité. Enfin un critère permet de valider la motivation sur la durée, c'est-à-dire de voir si le groupe va au bout de l’activité même si celle-ci est considérée comme « difficile » par les élèves. Un dernier critère sert à rendre compte de la cohésion du groupe et donc du rôle de la dynamique du groupe dans la motivation (à travers l’argumentation des idées, l’explication des erreurs).

A titre de comparaison, nous avons observé un groupe d’élève dit « forts » selon les mêmes critères.

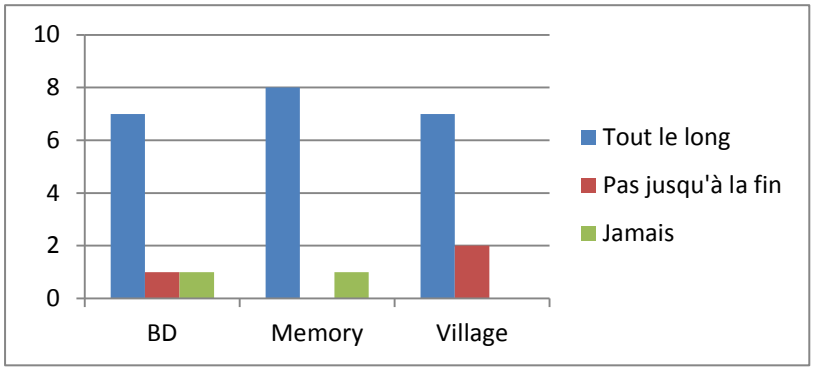
Il en ressort que le groupe d’élèves dit « moins motivés » se met en activité instantanément dans les trois types de jeux et il arrive à chaque fois au bout de l’activité, même s’il réclame l’approbation de l’enseignant à plusieurs reprises. Chaque membre participe bien, surtout quand il y a un enjeu : finir le premier. Il faut enfin noter que la motivation décroit rapidement pour ce groupe : dès lors qu’il rencontre une difficulté un peu trop grande on retrouve des remarques telles que « c’est trop dur maîtresse » ou « ça m’énerve ». De même on observe des réactions sensiblement différentes selon les membres du groupe : certains restent bien concentrés comme Sofiane alors que d’autres se démotive dès la première erreur notamment Jérémy, ensuite il poursuit l’activité mais avec une grande part de hasard.

4.2 Evaluation du plaisir que le jeu apporte aux élèves lors des apprentissages

Le jeu, selon la définition que nous avons donné un peu plus tôt doit être source de plaisir pour les joueurs, et donc dans notre cas pour les élèves. Nous avons donc décidé d’observer cet aspect à travers une grille de critères.

Après avoir réfléchi aux éléments observables qui pouvaient être signe de plaisir, nous avons retenu le critère du sourire, première chose visible et qui montre qu’une personne est contente. Ensuite, les jeux que nous avons choisis sont des jeux collectifs, la cohésion du groupe est donc un élément qui participe au plaisir ressenti lors des jeux, nous avons donc établi le critère suivant : « Entente et cohésion au sein du groupe ». Cela nous permet de faire le lien entre cohésion du groupe et plaisir ressenti pendant les jeux. Nous avions initialement prévu d’observer 6 groupes d’élèves, mais la réalité du terrain nous a contraint à en choisir seulement 3, nous avons fait le choix d’observer le groupe hétérogène, le groupe fort et le groupe d’élèves dits « peu motivés », cela nous donne tout de même un bon échantillon et reflète les appréciations de la classe. Enfin, pour apprécier plus précisément l’objet du plaisir

dans le jeu nous avons relevé quelques remarques d'élèves come c'est rigolo, c'est joli, j'adore, ou gagné !. D'autres remarques expliquent pourquoi ils aiment le type de jeu : « on dirait de l'art plastique », « trop bien une histoire d'Astérix », « j'adore raconter des histoires ». Le critère que traduit le plus explicitement le plaisir est celui du sourire, les résultats obtenus sont donnés par le graphe suivant :



On observe que sur les 9 élèves observés au moins 7 arborent un sourire durant le durée totale des trois types de jeux. Un élève ne sourit pas durant le jeux de la BD et le Memory, il s'agit du même élève. Enfin 1 élève perd le sourire au cours du jeu de la Bd et 2 élèves au cours du jeu de construction du village.

4.3 Comparaison entre une évaluation sommative classique et une évaluation par le jeu et en groupe

Nous avons aussi souhaité tester les résultats d'une évaluation en groupe et par le jeu en comparaison avec une évaluation « classique » à l'écrit et individuelle.

Pour l'évaluation par le jeu, nous avons choisi un jeu de construction, la réalisation d'une maquette d'un village gaulois. La base du village avec les remparts était fournie à chaque groupe. Ces derniers devaient se mettre d'accord pour établir la liste des personnages à placer dans le village, les outils dont ils avaient besoin, les objets qu'ils fabriquaient… Une fois cette liste établie, l'enseignant distribuait les éléments et la construction du village commençait. Une fois cela terminé, les groupes ont présenté leur village à l'enseignant oralement. L'entretien s'est déroulé avant l'évaluation sommative écrite et individuelle.

Pour évaluer les élèves, nous nous sommes appuyées sur les enregistrements des entretiens[73] car l'entretien repose sur la justification des choix faits par les élèves. Nous avons seulement enregistré les entretiens des 6 groupes déjà observés car nous considérons qu'il s'agit d'un échantillon suffisamment varié et conséquent à l'échelle de notre étude. Les critères retenus devaient nécessairement être identiques pour les deux évaluations nous avons donc choisi les suivants : le nombre d'artisan identifiés (outil, objet fabriqué, nom), la

[73] Annexes 10

présence du chef, le nom du pays dans lequel peut être établi le village. Les autres précisons viennent en bonus. Enfin il faut noter que dès le début de l'activité de construction du village, les élèves étaient au courant qu'il s'agissait d'une évaluation, nous avons ainsi indiqué aux élèves que chacun allait devoir s'exprimer durant l'entretien.

Nous avons réuni les résultats des 2 évaluations dans des tableaux. Résultats de l'évaluation écrite sont donnés par le tableau suivant* :

Groupe	Nombre d'acteurs identifiés	Identification de la Gaule	Identification du chef
Pas motivé	3		
fort	3		
hétérogène	4		
mixte	5		
fille	5		
garçon	4		

*Moyenne des résultats obtenus par chaque membre.

Résultats de l'évaluation orale en groupe :

Groupe	Nombre d'acteurs identifiés	Identification de la Gaule	Identification du chef
Pas motivé	5		
fort	6		
hétérogène	5		
mixte	8		
fille	6		
garçon	8		

On remarque que les 6 groupes ont identifié plus d'acteurs dans l'évaluation orale, le groupe de garçon double même ce nombre. Pour l'évaluation écrite seul 2 groupes avaient bien identifié le chef alors que dans l'évaluation écrite 1 seul groupe n'a pas su l'identifier. Notons que pour les 5 groupes qui ont parlé du chef, c'est une réponse à une question de l'enseignant pour 4 d'entre eux[74].

[74] Voir annexes 10

3. Des éléments de réponse à nos hypothèses

1 Les apprentissages en histoire

1.1 Nos ancêtres

Un des objectifs de notre séquence d'histoire sur les Gaulois était de casser les représentations des élèves sur ce qu'ils pensaient savoir sur nos origines. La question des Gaulois en tant que nos ancêtres était une priorité. Ainsi nous avons tenté de mesurer les acquis.

Le graphique que nous avons présenté dans la partie 2 atteste des résultats de notre panel sur cette question. Sur 26 élèves, 15 ont répondu correctement à la question posée. Ensuite sur le reste du panel, 2 sont tombés dans le piège des « Grecs », 3 autres ont répondu « les Francs » et 6 élèves ont coché la case « Gaulois ». Il faut rajouter à ces observations, ce que nous avons déjà un peu expliqué précédemment : notre question a soulevé une certaine incompréhension pour 5 élèves qui ont coché à la fois « les Gaulois » et la bonne réponse. Dans cette optique nous avons considéré que ces élèves avaient compris la notion visée.

Au vue de cette expérimentation, notre panel bien que restreint a tout de même prouvé l'hétérogénéité certaine de cette classe. Certes 60% des élèves ont abandonné leurs représentations sur « nos ancêtres les Gaulois » et ont compris ce que nous leur avons expliqué, mais il faut tout de même noter que le reste de la classe, c'est-à-dire 11 élèves ont répondu faux à cette question d'apparence assez simple. En réalité, la validation de notre hypothèse sur nos ancêtres est liée au palier de réussite que nous avons choisi. Est-ce que 15 réponses justes sur 26 suffisent à dire que la notion a été acquise par l'ensemble des élèves?

Etant donné le niveau de la classe sur laquelle nous avons expérimenté l'hypothèse, nous avons jugé assez satisfaisants les résultats de cette question. En fait, il se trouve que sur ce panel, 10 élèves sur 26 étaient régulièrement suivis par le RASED. Et ce sont globalement ces mêmes élèves, qui se sont trompés à l'évaluation à une ou deux exceptions près. De plus, même si ces élèves se sont trompés lors de l'évaluation tout seul devant leur feuille, il se trouve qu'au cours de la séquence, la plupart semblaient comprendre cette complexité sur nos origines. Il semblerait qu'ils n'aient simplement pas pour la plupart su restituer cela lors de

l'évaluation ou bien peut-être que les difficultés de lecture de cet ensemble d'élèves les a freiné sur la compréhension de l'évaluation elle-même.

Finalement, les outils que nous avons mis en place pour observer l'acquisition des élèves sur ce point, nous a permis de valider partiellement notre hypothèse : les élèves auraient abandonné leurs représentations initiales et auraient compris que les Gaulois ne sont pas nos seuls ancêtres. Pour en valider la totalité, il serait nécessaire de retourner dans la classe pour faire de nouvelles observations a posteriori. Globalement nous pouvons en déduire qu'une notion aussi complexe mérite sûrement d'être d'avantage approfondie pour des élèves de cet âge, surtout pour les élèves qui présentent des difficultés.

1.2 Une société complexe bien comprise par les élèves

A propos des acquisitions sur la société gauloise, la deuxième hypothèse à tester était la suivant : les élèves auraient compris l'organisation d'un village gaulois et sauraient identifier les acteurs du village. Ainsi nous avions fait le choix de cibler les apprentissages, c'est-à-dire de ne pas en sélectionner une grande quantité, mais de bien prendre le temps de les ancrer dans la tête des élèves. Les connaissances ciblées étaient donc autour des acteurs du village.

Les deux évaluations ont montré que la grande majorité des élèves ont réussi à restituer la plupart des acteurs énoncés dans le cours. Cela peut s'expliquer par la démarche adoptée lors de l'apprentissage. En effet nous avons d'abord fait travailler les élèves par groupe de trois sur un petit corpus qui décrivait un seul artisan, le groupe disposait également des cartes du jeu de Memory qui correspondaient au personnage. Ainsi chaque groupe étudiait da façon exhaustive un des acteurs du village. Ensuite les groupes ont fait une présentation de cet acteur à toute la classe, présentation toujours illustrée par les images ce qui permet aux autres élèves qui n'avaient pas travaillé l'acteur d'avoir un « aide-mémoire » pour appuyer les mots donnés par leur camarades. Ces images sont manipulées une nouvelles fois lors de la phase de fixation des apprentissages qui avait la forme d'un jeu de Memory. Aussi le choix du Memory a permis de faire manipuler que très peu d'écrits et beaucoup d'image, les élèves en difficultés de lecture n'ont donc pas eu cet à franchir l'obstacle de la lecture. De plus tous les enfants connaissaient déjà le principe du jeu il n'y a donc pas eu de perte de temps pour comprendre les consignes, aussi nous avons fait le choix d'exiger une justification des actions pendant le moment de jeu : il fallait donner le nom de l'outil ou la matière, le nom de l'artisan et conclure en disant pourquoi c'était gagné ou perdu. Nous avons observé que cette consigne a permis aux élèves de bien fixer le vocabulaire sur les images et ainsi de bien faire le lien

entre le nom de l'artisan, ses outils, ses productions. Notons qu'au vue des deux évaluations, les élèves ont évidemment évoqué ou réussi en priorité l'artisan qu'ils avaient travaillé avec le corpus. Ainsi l'utilisation d'un jeu du même type que le jeu de Memory (qui fait surtout traiter des images aux joueurs) semble être un bon moyen pour ancrer des connaissances historiques.

Nous pouvons alors valider cette hypothèse. Notons néanmoins que la réussite de l'acquisition réside dans la répétition du vocabulaire, la mise en image notamment grâce au type de jeu : le Memory qui induit des répétitions du vocabulaire et des connaissances en général.

Au vu des résultats de ces hypothèses, nous pouvons maintenant répondre à notre questionnement initial : quelles connaissances apporter sur les Gaulois en classe de CE2 ? Il paraît essentiel déjà de mentionner qu'il faudrait d'avantage travailler sur cette complexité de nos origines. Selon nos résultats, des élèves de CE2 sont aptes à comprendre cela, cependant il faudrait passer plus de temps sur l'apprentissage en veillant à ne pas laisser certains élèves en échec de compréhension. Alors que concernant la richesse de la civilisation, nous pouvons maintenant dire qu'il faudrait se limiter à l'apprentissage de certains acteurs gaulois, en s'efforçant de faire comprendre aux élèves ce qui constituait les Gaulois : l'unité, la diversité, et une culture riche.

2 Analyse des hypothèses sur le travail de groupe

Concernant les hypothèses que nous avons formulées sur le travail en groupe, nous pouvons d'ores et déjà nuancer nos résultats dans la mesure où les échantillons que nous avons observé étaient très petits et peut-être seulement représentatifs de cette classe, mais aussi par le fait que le travail de groupe n'était pas une forme habituelle de travail pour cette classe de CE2.

2.1 L'hétérogénéité d'un groupe aide à uniformiser la réussite entre les élèves

Suite à l'observation à l'aide de notre grille de la comparaison de la réussite d'une activité entre un groupe hétérogène et un groupe fort, nous avons pu tirer quelques constats assez clairs. Tout d'abord, globalement nos deux groupes ont réussi l'activité demandé, même si chacun a dû demander l'aval du professeur à un moment donné de l'activité afin d'être certain d'être sur la bonne voie. Par ailleurs, le groupe des élèves forts a fait appel au professeur deux fois contre une seule fois pour le groupe hétérogène. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que généralement les groupes d'élèves forts demanderaient plus

d'approbation du professeur que les autres. C'est finalement le groupe hétérogène qui a terminé et réussi (selon nos critères) l'activité en premier. Ainsi cela peut appuyer notre hypothèse selon laquelle un groupe d'élève hétérogène peut réussir une activité aussi bien qu'un groupe d'élèves forts. Mais il faut aller plus loin pour réellement valider celle-ci.

Finalement ce qui différencierait les groupes hétérogènes des groupes forts serait le plaisir pris par les élèves et la volonté de recommencer. Si les groupe hétérogènes prendraient du plaisir à faire ce jeu en groupe et montreraient une volonté de retravailler sur un tel jeu, les élèves « forts » au contraire montreraient moins d'entrain à la tâche. Sur notre panel, un élève a trouvé l'activité difficile, un autre a tenté tout au long du jeu de comprendre totalement tous les détails faisant perdre un peu plus de temps à son groupe et en perdant finalement à la fin le plaisir de l'activité. Enfin le dernier membre n'a pas démontré de réel plaisir à la tâche, plutôt distant et timide, le travail de groupe et le jeu n'ont pas vraiment paru lui plaire.

Les groupes d'élèves forts sont fait d'individualités et il semble difficile de les faire coopérer. S'ils réussissent les jeux, ils ne semblent pas vraiment réussir à se lier pour prendre du plaisir ensemble. Au contraire, les groupes hétérogènes prendraient beaucoup de plaisir à travailler ensemble. Ces élèves plus enthousiasmés sauraient trouver dans leur groupe la complémentarité pour avancer et réussir ensemble et il le semblerait, aussi bien que des élèves forts réuni. Cela montre finalement que sur notre petit panel, l'hétérogénéité du groupe a semblé bénéfique pour réduire les écarts dans la classe. Cela permet d'aider des élèves qui n'auraient pas forcément réussi l'activité seul permettant aussi d'harmoniser un peu mieux le niveau de la classe.

2.2 Une mixité qui permet une meilleure collaboration

En ce qui concerne notre hypothèse sur la collaboration, nous avons voulu montrer que la mixité permet une meilleure collaboration que les groupes de genre. Nous avons donc observé nos trois groupes lors de l'activité de reconstruction de la B.D.

Les résultats que nous avons recueillis dans notre grille montre que tous les groupes ont réussi l'activité, avec dans l'ordre, le groupe de filles, le groupe de garçons puis enfin le groupe mixte. Les filles travailleraient alors peut-être plus vite que les garçons. Mais du côté de la collaboration, nous avons pu voir que le groupe qui réussit l'activité en premier, c'est-à-dire celui des filles, est en fait le groupe qui a généré le moins de collaboration et d'entraide. La configuration du travail de groupe n'a semble-t-il pas été comprise ici et il se pourrait que le rassemblement des filles entre elles, ne soit pas efficace pour la collaboration. Ainsi cela

prouve ici que les filles, ne se sentent pas forcement mieux entre elles comme peut le dire Pierre Vayer. Sur ce panel, elles n'arrivaient véritablement pas à collaborer.

Le groupe de garçon quant à lui, avait une ambiance générale assez satisfaisante. L'activité a été réussi on ne peut pas le nier, mais il manque encore dans ce groupe un semblant d'organisation qui puisse démontrer que les garçons ont eu la volonté de travailler ensemble et de collaborer. Cette observation contredit encore ici la théorie de Pierre Vayer. Les garçons ne sembleraient pas montrer plus d'entrain à la collaboration lorsqu'ils sont réunis.

Enfin le dernier groupe, qui est le groupe mixte a démontré une ambiance de travail généralement bien meilleure que les deux autres. Chacun a contribué à la collaboration et l'entre-aide et a fait quelque chose pour celles-ci. Finalement au vue de tous ces résultats, la collaboration qui a été la plus réussie sur ce jeu est celle du groupe mixte. Ainsi notre hypothèse semble se valider. Certes les groupes hétérogènes ne seraient pas les plus rapides, mais il semblerait que ce soit ceux qui montrent une meilleure organisation de groupe, avec un souci de participation de chacun de ses membres et une volonté de collaborer pour réussir en groupe.

2.3 Une préférence pour l'évaluation collective

La dernière hypothèse que nous avons voulu tester concernant le travail en groupe suppose une préférence des élèves pour l'évaluation collective plutôt que l'évaluation individuelle. Suite au sondage réalisé il semblerait effectivement, que les élèves préfèreraient être évalués collectivement plutôt qu'individuellement.

Globalement les raisons de ce choix sont diverses. Celle qui ressort en premier, pour 24% des élèves fait intervenir la place de l'erreur au sein du groupe, car ces élèves disent avoir moins peur de se tromper collectivement. Le fait d'être en groupe rassure les élèves car plus ils sont nombreux plus ils peuvent se corriger entre eux et minimiser les erreurs, alors qu'individuellement un élève qui se trompe seul n'a pas forcément de retour sur ses erreurs. La deuxième raison invoquée concorde avec la première car elle évoque une meilleure réussite des évaluations collectives. Les élèves sont conscients qu'en groupe, ils réussissent mieux et cela peut être lié à leur peur réduite de se tromper.

La troisième raison invoquée à 17,3% est le côté amusant de l'évaluation collective. La configuration du travail en groupe semble plaire aux élèves car réunis entre eux ils semblent plus s'amuser qu'individuellement. L'évaluation perd un peu son côté formel et stressant. Toutefois cette donnée peut être à nuancer dans le sens où l'évaluation collective

que nous leur avons proposée prenait la forme d'un jeu alors que l'évaluation individuelle était tout ce qu'il y a de plus banal (sur feuille). Aussi le côté jeu aura peut-être plus pris le dessus que le côté évaluation de l'activité. Néanmoins, le groupe plaît aux élèves.

Enfin sans trop s'étaler sur les autres raisons invoqués par les élèves, nous noterons toutefois que la quatrième raison émise concerne encore la réussite de l'activité. Pour 16% des élèves l'évaluation collective est préférée car elle permet de répondre plus souvent juste. Les raisons qui arrivent ensuite sont : en groupe, on répond toujours à toutes les questions (9,3%), en groupe, le travail est partagé donc j'ai moins de choses à faire (6,7%), et enfin, en groupe, si on se trompe ce n'est pas la faute d'une seule personne car on a cherché tous ensemble (5,3%).

Finalement au vue des résultats obtenus, il semble clair que sur panel d'élève l'évaluation collective semble mieux les séduire que l'évaluation individuelle et ce d'avantage pour des raisons d'entraide, de réussite et de place de l'erreur que pour des raisons pratique, étant donné que la raison du travail partagé dans le groupe ne recueille que 6,7% des voix.

En fin de compte, à la question posée initialement : « le travail de groupe est-il un facteur de réduction de l'hétérogénéité de la classe ? », nous pouvons répondre globalement oui. En effet, sur ce que nous avons pu observer du travail de groupe : réussite, collaboration, évaluation, nous avons pu voir que les différentes configurations avaient permis au plus grand nombre de réussir. La classe devient plus homogène par le biais de la collaboration et du travail en groupe hétérogène. La collaboration permet l'entraide, l'écoute et de ce fait moins d'élèves sont laissés de côté. La parole de l'élève au sein du groupe semblerait parfois plus propice à la compréhension des élèves en difficulté que la voix de l'enseignant.

3 Analyse des vertus du jeu dans les apprentissages

3.1 Susciter la motivation des élèves par le jeu

Les résultats des observations que nous avons menées en classe concernant la motivation des élèves lors des séances d'histoire montrent que lorsque les apprentissages se font par le biais de jeux, les élèves terminent généralement l'activité avec succès, le jeu serait donc un bon moyen de susciter la motivation des élèves généralement « peu motivés ». De plus nous avons observé que la plupart des connaissances et compétences visées ont été acquises. Ces aspects permettent donc de montrer que le recours au jeu pour enseigner l'Histoire à l'école élémentaire s'avère plutôt efficace.

Néanmoins quelques nuances sont à prendre en compte dans l'analyse. D'abord, comme nous l'avons déjà évoqué, le travail de l'Histoire de façon ludique est parfois une nouveauté pour les classes, car peu d'enseignant utilisent le jeu pour apprendre. Les « nouveautés » dans l'organisation des classes sont peut être elles aussi des vecteurs de motivation.

Ensuite selon les jeux nous avons détecté quelques variations de motivation. Pour le jeu de Memory, qui ne nécessite pas de compétences autres que celles apprises lors de la séance, la motivation est présente jusqu'au bout chez les élèves. Ces derniers ont l'air d'aimer pouvoir effectuer plusieurs parties et ils sont aussi motivés par la concurrence avec leurs camarades de groupe. On peut penser que le choix du jeu de Memory est une réussite car il a suscité la motivation intrinsèque des élèves.

Pour la construction du village Gaulois, certains élèves qui n'ont pas l'habitude d'effectuer des travaux manuels peuvent apprécier la découverte de l'activité mais certains peuvent vite se lasser, et donc perdre toutes motivations vers la fin. De plus, ce type de jeu n'a peut-être pas permis aux élèves de mettre le bon sens sur l'activité comme l'évoque Porter et Lawle. Certains auraient peut-être associés cela à de l'art plastique plutôt qu'à de l'histoire.

Enfin en ce qui concerne la remise en ordre des vignettes de la bande dessinée d'Astérix, quelques-uns se sont découragés face à la quantité de textes à lire et la complexité de ces derniers. Dans ce cas, ce sont les carences dans les apprentissages annexes qui ont découragé les élèves qui n'avaient pas acquis suffisamment de savoir-faire (la lecture) pour pouvoir réaliser au mieux l'activité. Il aurait peut être fallu anticiper cette difficulté lors de sa conception afin d'éviter que la surcharge cognitive ne viennent affecter la motivation des élèves. Ainsi lors de la conception de corpus l'enseignant doit être vigilant afin de ne pas mettre les élèves en surcharge cognitive.

3.2 Le jeu comme vecteur de plaisir lors des apprentissages

Comme l'indique la définition du jeu donnée par Patrice Huerre[75], le jeu doit être à caractère gratuit et vecteur de plaisir. Nous avons fait le choix de tester si les jeux proposés dans le cadre de la classe lors de la mise en place de nos séances d'histoire avaient fait plaisir aux élèves.

Pour les trois types de jeux testés, nous pouvons effectivement dire que de manière générale, les élèves apprécieraient apprendre an jouant. Ces derniers ressentent du plaisir à réaliser les activités. Nous avons également remarqué que les jeux réalisés en groupe ont

[75] Patrice Huerre, Place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre, Nathan, 2007, p 7

permis d'instaurer une cohésion entre les élèves. Certains souhaitaient même recommencer et continuer à jouer. Il faut néanmoins noter que pour chaque jeu un ou deux élèves peuvent ne pas présenter de marques visibles de plaisir, il est possible de le traduire par une absence de ce dernier ou bien par le tempérament introverti de certains élèves.

Pour conclure, il semblerait que les jeux, lorsqu'ils sont introduit avec parcimonie et de manière raisonnée dans les apprentissages seraient des atouts pédagogiques. Ces derniers permettraient de concilier apprentissages scolaire nouveaux et plaisir. Cette conclusion faite sur un échantillon réduit va dans le sens de grandes théories de la pédagogie du jeu[76]. Ainsi les enseignants ne devraient plus hésiter à proposer des situations de jeux pour apprendre de nouvelles connaissances ou méthodes à leurs élèves.

3.3 L'efficacité d'une évaluation par le jeu et en groupe

Enfin il nous a semblé intéressant de tester une autre forme d'évaluation c'est pourquoi nous avons formulé l'hypothèse suivante : « évaluer les connaissances à travers une situation de jeu collectif permettrait aux élèves de mieux restituer leurs connaissances par rapport à une évaluation individuelle et écrite ».

En effet très souvent, l'évaluation sommative individuelle pratiquée par la majorité des enseignants peut bloquer les élèves en manque de confiance. Ainsi nous avons essayé de penser une évaluation sous forme de jeux, en groupe et à l'oral.

En comparant les résultats de l'évaluation sommative individuelle et de l'évaluation collective par le jeu, nous avons remarqué des résultats nettement meilleurs pour l'évaluation en groupe[77]. Pourtant contrairement à l'évaluation écrite qui proposait de potentielles réponses (point à relier), aucun outil n'a été donné pour guider les élèves dans leur réflexion. De plus, l'évaluation orale a été réalisées avant l'évaluation écrite et individuelle. C'est donc l'évaluation orale et en groupe qui présentait à priori une plus grande difficulté, dans le sens où pour l'évaluation écrite les élèves avaient la pratique de la première évaluation. Et pourtant c'est celle qui a été la mieux réussie par les élèves. Les résultats ont montré que le travail de groupe et le jeu permettraient une plus grande richesse des réponses et une meilleure synthèse de celles-ci lors de l'élaboration du bon de commande notamment. Aussi peut être que la manipulation des personnages lors de la construction du village a permis aux élèves de verbaliser les connaissances, de se les approprier. Enfin la présentation orale a permis aux

[76] Voir les théories développées dans la partie théorique (partie 1).
[77] Voir annexes 10 : tableaux de résultats.

élèves d'avoir des interlocuteurs (l'enseignant) et donc de reprendre une réponse incomplète ou partiellement fausse. Le fait d'être en groupe permettrait aussi de rassurer des élèves, ils ont moins la crainte de ne pas savoir, car une absence de connaissance ou une erreur peut tout de suite être reprise par un camarade. Même si durant l'entretien, l'enseignant peut noter que tel élève donne telles réponses, il aurait été préférable, comme le note Gilles Brougere, de proposer un entretien oral et individuel suite à l'entretien collectif afin d'isoler la seule variable du jeu et de se rendre compte des acquisitions précises pour chaque élève.

Néanmoins ces analyses mettent en évidence les avantages d'une évaluation par le jeu mais aussi son efficacité pour obtenir une restitution des connaissances complète, notre hypothèse selon laquelle l'évaluation par le jeu est plus efficace qu'une évaluation écrite classique se voit donc partiellement validée.

Finalement, sur ce domaine des sciences de l'éducation, nous avions émis une question : le jeu permet-il d'apprécier l'apprentissage de nouvelles connaissances ? Or les résultats des observations menées concernant l'engouement et le plaisir des élèves lorsque les apprentissages et l'évaluation se font par le jeu, montrent que c'est un moyen efficace d'apprendre de nouvelles connaissances avec plaisir. Si nous faisons le lien avec les apports théoriques vus précédemment, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il s'agit d'une méthode qui fonctionnerait dans la grande majorité des classes. Cependant il faudrait apporter quelques nuances en fonction du profil des élèves et du type de jeu mis en place.

Conclusion

Pour conclure, il nous faut avant tout préciser que les résultats que nous avons obtenus ne sont que le reflet de notre panel d'observation, qui été par ailleurs assez restreint, et ne reflète en rien une généralisation de ces résultats à tous les élèves de CE2 de France.

En ce qui concerne les apprentissages d'histoire, nous pouvons dire qu'ils ont été mitigés au sein de cette classe. La difficulté que constitue la multitude d'origines de nos ancêtres a été difficile à évaluer. Les élèves interrogés ont répondu en majorité par la réponse que nous attendions mais les résultats des élèves en difficultés dans cette classe prouveraient que cette notion peut être trop complexe pour des élèves en retard dans les apprentissages. A l'inverse, la richesse de la civilisation ayant été bien acquise par la quasi-totalité des élèves, nous aurions tendance à penser que cette notion est plus à même d'être abordée en CE2.

Par ailleurs, la mise en place de configuration de groupes variés nous a fait observer que si nous voulions travailler la coopération et la collaboration entre élèves, il serait préférable de privilégier les groupes mixtes et que la constitution de groupe homogène ne paraît pas plus efficace pour la réussite des activités. En effet sur notre panel, le groupe hétérogène observé a réussi les jeux aussi bien que le groupe d'élèves forts. Et au final, si l'utilisation du groupe pour varier l'organisation de travail paraît intéressante pour l'enseignant, elle l'est aussi pour les élèves qui ont mentionné à près de 96% avoir préféré être évalué en groupe.

Enfin la mise en place de jeu pour réinvestir les apprentissages semble être un vecteur de motivation chez les élèves qui en manque un peu. En effet il semblerait que les élèves dans ce cas-là, montre une attention accrue lors de ces phases de jeu. De plus globalement les élèves montreraient plus de plaisir à travailler sous de telles formes, avec toutefois des différences en fonction du type de jeu proposé. Un enseignant qui se lance dans ce genre d'activités pourrait par la suite essayer d'avoir recours aux évaluations collectives par le jeu. Au vue de notre pratique, malgré les lacunes que comportait notre dispositif d'évaluation en groupe, il semblerait qu'une évaluation collective permettrait d'obtenir de meilleurs résultats. Cependant, il faudrait pour l'affirmer mener de nouvelles observations plus précises en essayant d'individualiser les apprentissages de chacun.

Ainsi à l'avenir, si dans notre pratique nous avions le choix de mener une nouvelle fois cette séquence, nous le ferions avec plaisir mais avec quelques adaptations, notamment en ce qui concerne l'évaluation collective, où il aurait été préférable de faire des entretiens individuels suite à la construction collective de la maquette. Quant à l'organisation en groupe, nous la conserverions mais à des fins variées (entraîner à la collaboration par des groupes mixtes, amener à la réussite du plus grand nombre par des groupes hétérogènes, etc…). Nous n'hésiterions plus à proposer des situations de jeu pour réinvestir mais aussi peut-être pour entrer dans une nouvelle activité et découvrir de nouveaux apprentissages. Nous avons pu en observer les effets bénéfiques autant sur le déroulement de la séquence, sur l'acquisition des savoirs, que sur l'investissement des élèves dans les activités.

Toutes nos observations nous ont convaincues quant au bien-fondé de l'utilisation du jeu à l'école, cependant le débat est encore présent sur sa place dans l'institution scolaire. Il serait intéressant pour nous par la suite de porter une attention particulière aux recherches menées sur ce thème pour voir où se situera le jeu dans l'institution scolaire à venir.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

BROUGERE Gilles, Jouer / apprendre, Economica, 2005

BRUNAUX Jean-Louis, nos ancêtres les Gaulois, Ed. du Seuil, 2008

CABANES Pierre, Introduction à l'histoire de l'Antiquité, Armand Colin, 2007

DE LA GARANDERIE Antoine, La motivation, son éveil, son développement, Centurion, 1991

GAUDEL Denise (sous la direction), La coopération en classe, guide pratiqué à l'enseignement quotidien, la Chenelière, 1998

GOUDINEAU Christian, Regard sur la Gaule, Ed. Errance, 2000

GRENIER Albert, les Gaulois, 2001

HUERRE Patrice, place au jeu ! Jouer pour apprendre à vivre, Nathan, 2007

NATANSON Dominique et ANDRIOT Isabelle, Oser le travail de groupe, Les clés du quotidien, CRDP Bourgogne, 2008

PLAZY Gilles, L'ABCdaire des celtes, Flamarion, 2001

RODRIGUEZ Anne, Un projet pour associer jeux et apprentissages, Delagrave, 2010

SAUTOT Jean-Pierre, Jouer à l'école, Sceren CRDP Grenoble, 2006

VAYER Pierre, La pratique du travail en groupe, Buchet/Chastel, 1997

Articles

FENOUILLER Fabien, La motivation à l'école in Apprendre aujourd'hui, 1999

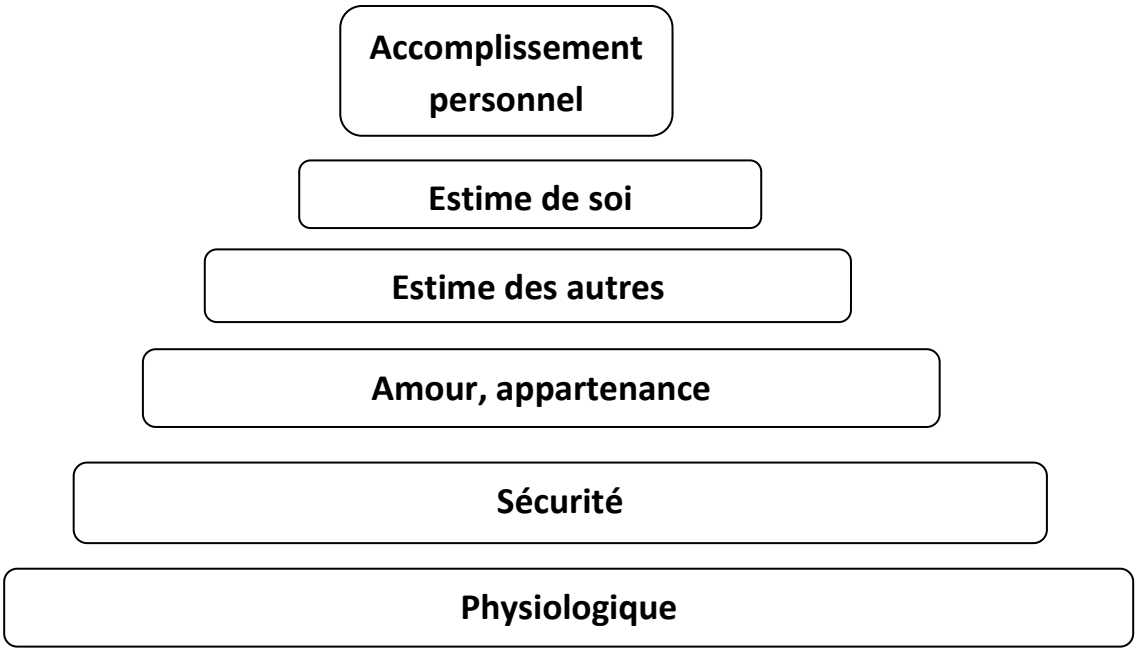
TOMA Claudia et SCHREIBER Caroline, L'éducation des filles et des garçons à l'école, quelles limites ?, in Genre en éducation : institutions, pratiques, représentations / sous la direction de Annette Jarlégan, Société Binet-Simon éd, 2009.

Sitographie

- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf
- www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/3/04b3001/04b3001.pdf
- http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/techgroupe.html
- www.reunion.iufm.fr

ANNEXES

ANNEXE 1 : **Pyramide des besoins de Maslow** (source : www.reunion.iufm.fr)



ANNEXE 2 : Classification des jeux de Piaget (source :http://www2.ac-lyon.fr)

Piaget classe les jeux d'après l'analyse de leurs structures mentales.

Jeux de simples exercices.

Au cours de la période sensori-motrice, ce sont des manifestations spontanées (gesticulations, gazouillis, exploration…)

Le but est le plaisir même du fonctionnement. Ces jeux apparaissent dès les premiers mois :

- Jeux d'exercices simples (stades II à V du développement pré verbal).

Surtout dans les 18 premiers mois

- Jeux à combinaisons sans but

- Jeux à combinaisons avec but

Jeux symboliques

Le principe fondamental est le "faire semblant".

A partir de 2 ans : Le symbole implique la représentation d'un objet absent.

•Projection des schèmes symboliques sur des objets nouveaux

•Projection des schèmes d'imitation

•Assimilation simple d'un objet à un autre

•Assimilation du corps propre à autrui ou à des objets quelconques.

Entre 7, 8 ans et 11, 12 ans : déclin évident des jeux symboliques

Jeux à règles

La règle suppose nécessairement des relations sociales ou inter individuelles. Ces jeux se constituent entre 4 et 7 ans et surtout entre 7 et 11 ans. "Le jeu de règles est l'activité ludique de l'être socialisé."

L'individu seul ne se donne pas de règles. "Les jeux à règles sont des jeux de combinaisons sensori-motrices ou intellectuelles avec compétition des individus (sans quoi la règle serait 13inutile) et réglés, soit par un code transmis de générations en générations, soit par accords momentanés"

ANNEXE 3

FICHE SÉANCE 1 **Niveau : CE2**

- **TITRE : Nos ancêtres les gaulois ???** **Temps : 55 minutes**
- **Objectif principal de la séquence : Comprendre que les gaulois ne sont pas nos seuls ancêtres**
- **Connaissances : celtes, gaulois, gaule, antiquité, peuplement, ancêtres.**

GRANDES LIGNES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Objectif spécifique	Forme de travail	Etapes et consignes	Comportement élève	Matériel
Faire émerger les représentations des élèves sur les gaulois	Collectif et interactions orales guidées par le PE **15 minutes**	Consigne : écrivez deux choses que vous savez sur les gaulois. Restitution des mots clés au tableau. Consigne : quels sont ceux qu'on peut éliminer car ils ne sont pas très importants pour notre séquence sur les gaulois ? Discussion. Consigne : à votre avis, quand ont vécu les gaulois ?	Ecrire, s'exprimer. Confronter ses idées. Faire des hypothèses.	Une petite feuille blanche Frise chrono (Tautavel, élèves, grands-parents)
Faire le lien avec la préhistoire	Collectif, PE parle **5 minutes**	Explication lien préhistoire/antiquité. Faire suite à la séquence précédente sur l'homme de Tautavel.	Ecouter, retenir.	
Découvrir les gaulois	Collectif, guidé par le PE **15 minutes**	Activité : étude de doc. Prise de connaissance individuelle des docs. Puis PE pose des questions aux élèves. Démarche d'investigation collective, chercher la bonne information. Formulation des réponses par les élèves, le PE écrit au tableau et les élèves copient sur la fiche réponse.	Rechercher de l'info pour répondre, écouter, justifier ses réponses.	Documents, questionnaire.
Distinguer le vrai du faux sur les gaulois	Collectif. **20 minutes**	Activité : lecture de textes sur le travail d'historiens, sur état de la recherche sur les gaulois. Casser les stéréotypes (avec travail sur Astérix). Nos ancêtres les gaulois ??? ce ne sont pas nos seuls ancêtres.	Lire, comprendre.	Textes

FICHE SÉANCE 2

Niveau : CE2

TITRE : Organisation de la Gaule — **Temps : 50 minutes**

- **Objectif principal de la séquence : Unité et diversité de l'espace gaulois**
- **Connaissances : gaule, tribu, chef, village, oppidum, nation, unité, diversité.**

GRANDES LIGNES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Objectif spécifique	Forme de travail	Etapes et consignes	Comportement élève	Matériel
Réinvestir les connaissances	Oral et collectif **5 minutes**	Consignes : De quoi a-t-on parlé la dernière fois ? De quoi vous souvenez vous sur les gaulois et la Gaule ? Alors nos ancêtres est-ce que ce sont les gaulois ?	Réinvestir, se remémorer.	
Classer unité et diversité de la gaule.	Mise en groupe (2 à 3 élèves), puis collectif **20 minutes**	Consignes : comment était organisé l'espace gaulois? Distribution corpus de document avec question. Lecture des textes et des questions avec les élèves, puis mise en activité par groupe.	Exploiter les docs, chercher info et répondre en collaborant et discutant.	Corpus de doc et fiche réponse.
Comprendre le classement	**10 minutes** Par groupe	Correction collective.		
Mettre en pratique les nouvelles connaissances	**15 minutes**	Jeu : bulles de BD (Astérix) retraçant les connaissances des deux premières séances. Remettre les bulles dans le bon ordre pour recréer l'histoire et réinvestir la notion de diversité et unité des gaulois. Quand le PE valide le jeu, chaque élève peut coller les vignettes sur sa feuille. Le jeu devient une trace écrite pour chacun des élèves.	Collaborer, discuter, refaire la BD.	Feuille réponse. BD

FICHE SÉANCE 3 **Niveau : CE2**

- **TITRE : Le guerrier gaulois / la religion et les druides / les métiers des gaulois.** **Temps : 50 min**
- **Objectif principal de la séquence : découvrir la diversité des gaulois**
- **Connaissances : druide, religion, sacrifice, dieux, guerrier, Vercingétorix, artisan, paysan, forgeron, potier, tonnelier, etc….**

GRANDES LIGNES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Objectif spécifique	Forme de travail	Etapes et consignes	Comportement élève	Matériel
Réinvestir les séances précédentes	Collectif, oral **5 minutes**	Consigne : Qu'avons-nous appris précédemment sur les gaulois ?	Réinvestir, discuter.	
Découvrir la diversité des gaulois	Par groupe **15 minutes**	Consigne : Selon vous, quels sont les métiers des gaulois ? Distribution d'un corpus sur métier des gaulois. Par groupe, les élèves font des hypothèses sur les métiers gaulois en fonction des docs.	Analyser les documents, trouver les infos et faire des hypothèses en collaborant et discutant.	Corpus de documents
Faire apparaître tout le vocabulaire, faire un bilan de la leçon	Collectif **10 minutes**	Correction collective : le PE écrit au tableau ce que les élèves ont trouvé sur les différents artisans.. Bilan : retour sur tout en donnant à chaque groupe les cartes du memory correspondant aux notions abordées. On redonne le nom de chaque artisan, ce qu'il fabrique et avec quoi.	S'exprimer. Présenter son travail.	Tableau.
Réinvestir ses connaissances dans un jeu	Par groupe **20 minutes**	Le PE donne le jeu de Memory à chaque groupe et explique les règles. Les élèves jouent, échangent et discutent sur les artisans et ce qu'ils font.	Réinvestir ses connaissances, discuter, jouer.	Jeu

FICHE SÉANCE 4

Niveau :CE2

- **TITRE : La hiérarchie dans la société gauloise** — **Temps : 50 min**
- **Objectif principal de la séquence : savoir que les gaulois avaient différents statuts les uns par rapport aux autres.**
- **Connaissances : chef, aristocratie, statue, droit, égalité, organigramme.**

GRANDES LIGNES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Objectif spécifique	Forme de travail	Etapes et consignes	Comportement élève	Matériel
Réinvestir les séances précédentes.	Oral et collectif **5 minutes**	Suite à séance précédente, réinvestissement sur tous les thèmes. Consignes : Que pouvez-vous me dire des druides et de la religion ? Des métiers gaulois ? Et du guerrier gaulois ?	Se remémorer, répondre.	
Comprendre ce qu'est un organigramme	Collectif. **5 minutes**	Le PE annonce le travail. Il met au tableau un organigramme vide. Il explique ce que c'est et que cela va nous permettre de créer la hiérarchie de la société gauloise. Il prend exemple sur organigramme de l'école.	Ecoute	Organigramme école et gaulois.
Découvrir la hiérarchie gauloise	Par groupe **15 minutes**	Distribution de carte d'identité de différents gaulois aux groupes, deux par élève. Les élèves doivent trouver l'information sur ces gaulois pour leur attribuer une place dans la société par rapport à l'organigramme placé au tableau.	Cherche de l'info, discuter, collaborer. Exposer son travail.	Carte identité des gaulois. Organigramme vide et étiquettes.
Confronter ses idées pour faire un bilan.	Collectif, interactions orales. **10 minutes**	Correction collective. Chaque groupe dit ce qu'il pense avoir trouvé. Il vient place les étiquettes sur l'organigramme au tableau. Discussion. Bilan. Quand organigramme est juste, les enfants refont l'organigramme sur leur feuille.	Exposer, discuter.	Tableau, organigramme, étiquettes.
Réinvestir ses connaissances dans un jeu.	Collectif puis par groupe **15 minutes**	Le PE annonce travail suivant, un jeu : construisez un village gaulois. Chaque groupe dispose d'un socle pour le jeu. Ils doivent se décider sur le matériel dont ils ont besoin (outils, maisons, personnages, etc…) pour construire leur village et ils remplissent un bon de commande.	Discuter, réinvestir, collaborer, remplir bon de commande.	Bon de commande et socle du village.

FICHE SÉANCE 5

Niveau : CE2

- **TITRE : Construire un village gaulois** — **Temps : 50 min**
- **Objectif principal de la séquence : restituer l'organisation du village gaulois.**
- **Connaissances : tout ce qui a été vu précédemment sur les gaulois.**

GRANDES LIGNES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Objectif spécifique	Forme de travail	Etapes et consignes	Comportement élève	Matériel
Situer objectif de la séance.	Collectif, oral. **5 minutes**	Consignes : Aujourd'hui, vous allez construire votre village gaulois en vous rappelant de tout ce que vous avez pu déjà voir sur eux. Pour cela, il va falloir collaborer entre vous, et que chacun donne son avis et dise ce qu'il veut mettre dans le village.	Ecouter	
Construire un village gaulois	Par groupe **25 minutes**	Consignes : la dernière fois vous avez fait un bon de commande du matériel que vous vouliez, on va vous le donner et après vous pourrez commencer la construction. Annoncer le temps dont ils disposent. Les élèves construisent leur village avec tous les éléments qu'ils avaient demandé.	Ecouter, collaborer, construire une maquette.	Matériel commandé, socle.
Expliquer son travail	Par groupe **20 minutes**	Chaque groupe explique sa maquette au PE.	Expliquer sa maquette	

ANNEXE 4 : Evaluation sur les Gaulois

Compétence 1 : Identifier les grandes périodes de l'histoire.	
Compétence 2 : Caractériser les grandes périodes de l'histoire.	

1 : Pendant quelle <u>période de l'histoire</u> vivaient les Gaulois ? Entoure la bonne réponse.

Moyen-Age Préhistoire Antiquité Néolithique

2 : Complète les phrases.

Les populations qui sont arrivées au 5ème siècle avant J.C. en Europe sont appelés les Celtes ou les …….. par les Romains. Ils vivent sur le territoire qu'on appelle la ……. . Ce territoire est un peu plus grand que la France car il s'étend sur d'autres pays comme l'Italie, la B……., la S…….. et l'Allemagne.

3 : Donne <u>deux lieux d'habitations</u> des Gaulois.

_____

_____

4 : Relie chaque gaulois à la phrase qui lui correspond :

- Orfèvre - il fait les armes des guerriers.
- Druide - il fait de beaux bijoux en or.
- Forgeron - il fabrique et répare les chaussures des gaulois.
- Paysan - il sème des céréales et cultive les champs.
- Cordonnier - il est à la fois le juge, le prêtre, le maître et le médecin du village.

5 : Explique comment étaient <u>organisés les peuples de la Gaule</u>.

_____

_____

6 : Au cours du temps, est-ce que les historiens ont toujours dit que des choses vraies ? Donne un exemple sur les Gaulois qu'on pensait être vrai et qui en fait s'est révélé faux.

_____

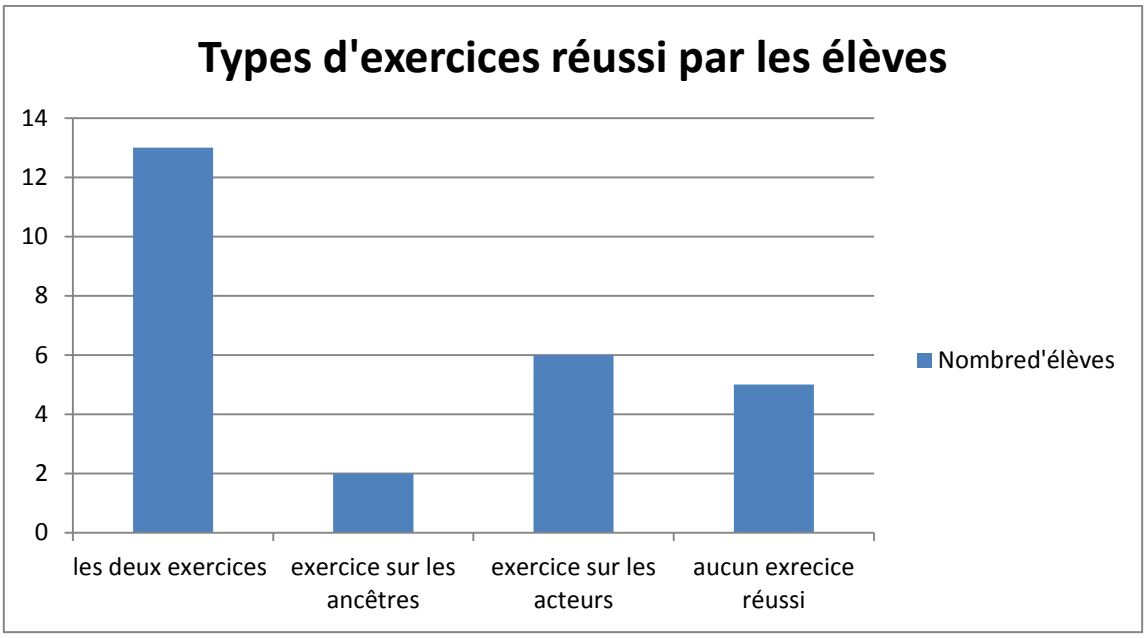
_____

7 : Qui sont <u>nos ancêtres</u> ? Coche la bonne réponse.

☐ Les Francs ☐ Les Gaulois ☐ Les Grecs

☐ Les Gaulois, les Francs et de nombreux autres peuples qui ont vécu après.

Résultats de l'évaluation :



ANNEXE 5

Réussite du jeu					
Hypothèse: Un groupe d'élève hétérogène peut réussir aussi bien qu'un groupe d'élève fort lorsque l'activité consiste en un jeu.					
Groupe fort	**Succès de l'activité (pas d'erreurs dans le jeu)**	**Rapidité du jeu (temps mis pour la réussite de l'actvité)**	**Partipation de tous -(prise de parole et mise en activité)**	**Plaisir de tous (rires et sourires)**	**Volonté de recommencer (désir prononcé par les enfants)**
Maxime	Réussite de l'activité au bout de 2 essais, sans indices.	assez vite (environ 8 minutes). Un peu de mal à se mettre d'accord.	C'est lui qui mène le jeu, dialogue entre Myriam et lui surtout.	Très souriant et un peu excité.	Pas forcément car il a trouvé le travail un peu dur.
Thuan Dat			Plutôt passif, mais il s'intéresse.	Difficile de percevoir des émotions.	Difficile à voir.
Myriam			Elle est très motivé et donne toujours son avis (même si on lui demande pas).	Sourit bien, moins vers la fin.	Demande des explications à propos de l'histoire, volonté de tout comprendre dans les détails.
Groupe hétérogène	**Succès de l'activité (pas d'erreurs dans le jeu)**	**Rapidité du jeu (temps mis pour la réussite de l'actvité)**	**Partipation de tous -(prise de parole et mise en activité)**	**Plaisir de tous (rires et sourires)**	**Volonté de recommencer (désir prononcé par les enfants)**
Titouan	Groupe qui finis en premier. Très bien organisé, ils alignent les images et chacun lit à son tour. Demande une première vérification bien après les autres mais une seule est nécessaire.	Ils terminent avec succès les premiers.	C'est lui qui supervise, il a la grille de rangement des images devant lui, les filles lui donnent les images qu'il faut.	Très réactif, volonté de faire vite et bien.	Petit cri de la vitoire. Il est vraiment à fond et réclame une nouvelle histoire.
Emma			Elle demande à Titouan de l'aider quand elle a du mal. Il le fait avec plaisir.	Plutôt calme, un peu dépassée par la rapidité des 2 autres.	Rien de très visible mais contente de trminer.
Maria-Léna			Très discrète mais participe et n'hésite pas à donner son avis.	Calme et volontaire, elle a le sourire durant toute l'activité.	Elel a "adorée", elle aime faire des histoires.

ANNEXE 6

Collaboration pendant la BD						
Hypothèse: dans un jeu les groupes mixtes collaborent mieux que les groupes unisexes.						
Groupe filles	**Prise de parole de tous**	**Remarques constructives pour la réussite du jeu**	**Argumenter ses idées**	**Prises en compte des idées de ses camarades**	**Réussite de l'activité**	**Entente dans le groupe**
malou	peu de prise de parole, plutôt passive	"mais arrêtez"	non c'est la!	"sandra a raison", oui c'est ça	activité réussie en 1ère place	très mauvaise entente dans la groupe, dispute constante entre sandra et marianne et une malou passive.
sandra	beaucoup de prises de parole	"faut aller plus vite où on aura pas le temps de finir"	ne tente pas de jutsifier ses choix	"arrêtes de tout décider marianne"		
marianne	beaucoup beaucoup de paroles. Tendance à vouloir monopoliser la parole.	"laisse moi faire"	idem	"laisse malou parler"		
Groupe Garçons						
gérard	parle assez	///	a du mal à se justifier mais tente quand meme	"non c'est pas ça"	activité réussie en 2ème place	pas mal de discussion dans le groupe, un élève plus passif que les autres mais prise en compte des idées des autres. Quelques haussements de voix entre enzo et gérard.
enzo	parle assez, un peu passif	faut toutes les lire d'abord	ne justifie pas ses choix	"je sais pas"		
matthéo	mène la barque et parle beaucoup	///	"regarde celle la va ici", tente de montrer ses choix	prend peu en compte les idées de ses camarades		
Groupe mixte						
lucie	parle beaucoup et mène la barque	"on lit chacun son tour", "laisse le parler", "et celle la on la mets ou?"	tente de s'expliquer sur ces choix à chaque fois	"non moi je pense comme thomas"	activité réussie en 3ème place	bonne discussion dans le groupe. Une élève mène la barque (lucie) et les autres l'écoutent et collaborent. Prise de parole raisonnée.
omer	peu parlé	faut aller plus vite	n'arrive pas à justifier ses choix	////		
thomas	parle assez	faut d'abord étaler toutes les vignettes	justifie ces choix	oui c'est ça !		

ANNEXE 7 :Sondage sur l'évaluation

Question 1 : Tu as fait une évaluation en groupe sur les gaulois hier et une évaluation individuelle aujourd'hui. Laquelle as-tu préféré ?

Evaluation collective Evaluation individuelle

Question 2 : Essaye d'expliquer pourquoi tu as préféré cette évaluation en cochant les cases qui te conviennent.

J'ai préféré l'évaluation collective parce que :

- ☐ En groupe, on réussit mieux les évaluations.
- ☐ En groupe, on répond toujours à toutes les questions.
- ☐ En groupe, si on se trompe ce n'est pas la faute d'une seule personne car on a tous cherché ensemble.
- ☐ En groupe, on répond plus souvent juste.
- ☐ En groupe, on n'a pas peur de se tromper.
- ☐ En groupe, le travail est partagé donc j'ai moins de chose à faire.
- ☐ En groupe, l'évaluation est plus amusante.

J'ai préféré l'évaluation individuelle parce que :

- ☐ Tout seul, je réussis mieux les évaluations.
- ☐ Tout seul, je suis sûr de répondre à toutes les questions.
- ☐ Si je me trompe c'est ma faute, mais au moins j'ai cherché tout seul.
- ☐ Tout seul, je réponds plus souvent juste.
- ☐ Tout seul, je n'ai pas peur de me tromper, parce qu'il n'y a que la maîtresse qui voit mes fautes.
- ☐ Je préfère faire tout le travail seul.
- ☐ Je m'amuse plus quand je fais l'évaluation tout seul.

RESULTATS SONDAGE

Questionnaire sur la préférence de l'évaluation			
	Préférence pour l'évaluation individuelle	**Préférence pour l'évaluation collective**	**Total**
Nombre d'élèves	1	25	26

ANNEXE 8 : la motivation

Memory

Motivation					
Hypothèse: Le jeu permet de motiver les élèves qui n'ont pas l'habitude de se mettre au travail.					
Groupe pas motivé	**Temps de mise au travail**	**Vitesse d'exécution de l'activité**	**Partipation de chaque membre du groupe**	**Chaque membre va jusqu'au bout de l'activité (pas d'arrêt de jeu)**	**expliquer à l'autre ses erreurs**
Sofiane	Mise au travail instantannée. Réelle volonté de gagner venant de chacun. Mais d'un autre côté une compétition entre les membre un peu trop forte donc apparition de petits conflits.	Ce groupe finit le jeu quasiment en même temps (voir avant) que le groupe considéré comme "fort". Mais il réclament souvent l'approbation de l'enseignant avant de continuer et passer une nouvelle phase de jeu.	Chaque membre du groupe participe également. Du coup quelques débats apparaissent et l'intervention de l'enseignant est parfois nécessaire pour les régler.	Il se montre plus concentré et participe bien.	Pas vraiment d'explication donne directement la réponse
Jérémy				Il participe mais lâche un peu plus vite prise que les autres il dit "ça ménerve" quand il ne trouve pas du premier coup. (il a été absent à plusieurs séances).	Il essaie.
Esteban				Il participe bien et se montre très motivé veut même rejouer.	Il a du mal à justifier mais y parvient 2 ou 3 fois.
Groupe fort	**Temps de mise au travail**	**Vitesse d'exécution de l'activité**	**Partipation de chaque membre du groupe**	**Chaque membre va jusqu'au bout de l'activité (pas d'arrêt de jeu)**	**expliquer à l'autre ses erreurs**
Maxime	Groupe très organisé, dès le départ chacun joue à son tour, sans discussion pour savoir qui coimmence… Donc mise au travail instantannée.	Comme ils sont très organisés et posés, ils finissent après le groupe des dits "moins motivés"	Chaque membre du groupe participe puisque chacun joue à son tour.	oui, chacun est très concentré.	Peu d'erreur dons pas vraiment de débat. Chacun est bien en compétition donc ils ne se donnent pas d'indices.
Myriam					
Thuan Dat					

Bande dessinée :

Hypothèse: Le jeu permet de motiver les élèves qui n'ont pas l'habitude de se mettre au travail.

Groupe pas motivé	Temps de mise au travail	Vitesse d'exécution de l'activité	Partipation de chaque membre du groupe	Chaque membre va jusqu'au bout de l'activité (pas d'arrêt de jeu)	expliquer à l'autre ses erreurs
Sofiane	Mise au travail instantannée. Ils arrivent à comprendre le principe tout de suite.	Ils mettent beaucoup de temps car quelques difficultés de lecture.	Participe bien mais se précipite un peu	Reste motivé jusqu'au bout	A du mal a expliquer la cohérence.
Jérémy			Participe mais reste en retrait	Se démotive un peu au miieu de l'activité car il trouve que c'est trop dur	Ne parvient pas à expliquer ses erreur clairement
Esteban			Bonne participation.	Se démotive après la deuxième erreur, il en a marre donc fait au hasard.	Refuse de chercher car il trouve ça "trop dur"
Groupe fort	**Temps de mise au travail**	**Vitesse d'exécution de l'activité**	**Partipation de chaque membre du groupe**	**Chaque membre va jusqu'au bout de l'activité (pas d'arrêt de jeu)**	**expliquer à l'autre ses erreurs**
Maxime	Mise au travail instantannée	Plus rapide, ils sont organisé, chacun lit une étiquette à son tour et les autres écoutent et cherchent..	C'est un peu le meneur. Il lit très bien et comprend vite.	Tous les membres sont motivés à aller jusqu'au bout, ils veulent même y arriver en premier. Ils prennent bien en compte les conseils de l'enseignant pour avancer.	Trouve les bons mots pour se justifier
Myriam			Elle participe beaucoup dans la mise en ordre des images, aime pas trop lire		A un peu de mal à justifier mais y parvient parfois
Thuan Dat			reste discret et en retrait, mais l'organisation du groupe l'oblige à participer		La justification est difficile pour lui.

Village :

Groupe pas motivé	Temps de mise au travail	Vitesse d'exécution de l'activité	Participation de chaque membre du groupe	Chaque membre va jusqu'au bout de l'activité (pas d'arrêt de jeu)	discussion dans le groupe (entraide)	expliquer à l'autre ses erreurs
Sofiane	Demandent quelques consignes supplémentaires, puis mise au travail instantanée.	Un peu lent car mal organisés et ils sont très appliqués (dessinent des choses).	Participe bien, il veut un peu mener le groupe	Oui, vraiment souhait de bien faire	Quelques discussions animées mais qui ne concernent pas les apprentissages mais la répartition des tâches.	Pas vraiment d'erreur mais l'un vient parfois compléter l'idée de l'autre (un a le nom de l'artisan, l'autre trouve les objets qu'il fabrique).
Jérémy			Participe plus que pour les autres jeux, reste moins en retrait	Oui, à la fin il se laisse porter par les autres		
Esteban			Bonne participation, il veut aussi mener le groupe.	Oui, il veut toujours rajouter quelque chose (arbre, lac...)		
Groupe fort	**Temps de mise au travail**	**Vitesse d'exécution de l'activité**	**Participation de chaque membre du groupe**	**Chaque membre va jusqu'au bout de l'activité (pas d'arrêt de jeu)**	**discussion dans le groupe (entraide)**	**expliquer à l'autre ses erreurs**
Maxime	Mise au travail instantanée, mais chacun de son côté, pas de concertation.	Un peu lent aussi car il y toujours des choses à rajouter.	Chaque membre participe bien, répartition des tâche ne pose pas problème.	Oui	Chacun invente son histoire à propos du village, du coup discussion à propos de détails (place d'un maison, d'un personnage...	Pas vraiment d'erreur.
Myriam				Oui		
Thuan Dat				Plutôt passif à la fin, mais commente bien le village et donne des idées.		

ANNEXE 9 : le plaisir

BD :

Plaisir				
Hypothèse: Le jeu permet d'apprendre en se faisant plaisir				
Groupe pas motivé	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**Argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Sofiane	Sourie au début puis le perd	C'est rigolo	De très grandes difficultés à argumenter, ils argumentent en fonction des images et pas vraiment en fonction du texte	Face à la difficulté, l'entente est moyenne, ils ne s'écoutent pas trop.
Jérémy	Sourire léger	J'aime bien!	Regardez c'est Astérix!	
Esteban	Pas de sourire du tout	Pas de remarques		
Groupe fort	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**Argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Maxime	A chaque observation il a le sourire	Trop bien une histoire d'Astérix!	Oui il comprend bien tout ce qu'il lit donc il arrive bien à expliquer aux autres (fait des déductions)	Bonne entente ils rigolent et plaisantent mais cela n'a pas de répercussion négatives sur le travail.
Myriam	Sourire quand elle réussit	C'est trop joli	Elle réussit assez clairement à exprimer ce qu'elle pense.	
Thuan Dat	Sourire léger au moment des observations.		Il a du mal à justifier.	
Groupe hétérogène	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**Argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Emma	oui, 1 éclat de rire	J'adore raconter des histoires!	Elle a du mal	Très bonne entente au sein du groupe, cette fois c'est plutôt Maria Léna qui mène le groupe.
Titouan	Oui sourire tout au long de l'activité	Et, regardez il y a même le petit chien! Trop marrant il a perdu Obélix	Réussi très bien il comprend bien la cohérence entre les images.	
Maria-Léna	Oui sourire pendant l'activité, 2 éclats de rire.	J'aime bien faire ça, des fois j'en fais chez moi, je fais des histoires.	Comprend très vite la chronologie, fait le lien avec les choses vues en classe.	

Memory

Plaisir				
Hypothèse: Le jeu permet d'apprendre en se faisant plaisir				
Groupe pas motivé	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**Argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Sofiane	Oui plusieurs sourires observés et quelques éclats de rire	"J'adore"; "Yes!"; il crie: "aller cherche dépêches!"; lève les bras	Il donne de bons conseils.	Sofiane donne beaucoup de conseils. Jérémy a du mal à argumenter il dit seulement juste ou faux. Il y a une très bonne entente dans le groupe (ce n'était pas le cas au départ). Ils sont tous les 3 excités.
Jérémy	pas vraiment de sourires, il n'aime pas trop.	"Gagné!"	Ne parle pas trop.	
Esteban	3 sourires observé et éclats de rire	"Super j'ai 2 points"; "Yes"; "Oui!"; il saute sur sa chaise.	Il explique pourquoi à chaque fois qu'il trouve une paire.	
Groupe fort	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**Argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Maxime	Oui il rit beaucoup aussi	C'est mon jeu préféré! J'adore!	Pas vraiment d'argumentation car pas trop d'erreur. Ils disent seulement si c'est juste ou faux	Entente parfaite au sein du groupe. Ambiance studieuse et organisée. Quelques moqueries quant il y a une erreur.
Myriam	oui	J'aime bien piocher c'est trop bien ce jeu.		
Thuan Dat	oui	Aucune remarque (enfant qui ne parle pas trop)		
Groupe hétérogène	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**Argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Emma	Elle a un grand sourire	Elle danse en disant j'ai 3 points! Elle lève les bras quand elle réussit	Elle a un peu de mal, arrive à dire si c'est bon ou pas et donner la bonne réponse quand c'est faux.	Très très bonne entente, du coup ils chahutent un peu. Titouan semble mener un peu le groupe.
Titouan	Sourire, surtout quand c'est à lui de jouer. Rigole fort.	Il crie "cool" quand il gagne. Il dit "trop bien"	Donne des indices et des informations quand une fille ne sait pas.	
Maria-Léna	oui	Ne parle pas trop mais semble apprécier.	A du mal à argumenter, pas sûre d'elle.	

Village :

Hypothèse: Le jeu permet d'apprendre en se faisant plaisir				
Groupe pas motivé	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**Argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Sofiane	oui	C'est beau hein? On peut le mettre ici ça fera bien. J'adore c'est trop bien, j'ai jamais construit de village!	Oui il explique bien pourquoi il faut tel outil à tel artisan	Des difficultés à se répartir les tâches, une fois cela fait, bonne entente.
Jérémy	oui	Oh, c'est trop bien ils tiennent debout! Regarde il y a même le chaudron	Pas vraiment d'argumentation.	
Esteban	oui, le perd un peu ensuite car il se dissipe	Regarde le chevalier c'est le plus fort! Viens on dit qu'il part à l'attaque!	Oui, du coup parfois en semi conflit avec Sofiane.	
Groupe fort	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**Argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Maxime	oui	C'est trop cool!	Oui, il explique tout ce qu'il fait	Très bonne entent, Maxime est un peu le meneur du jeu, c'est lui qui organise.
Myriam	oui	...	oui, elle pose des questions et répond à celle qu'on lui pose	
Thuan Dat	oui	Regarde, j'ai fait le guerrier et j'ai découper le boisn c'est beau?	Pas vraiment d'argumentation	
Groupe hétérogène	**Il a le sourire**	**Remarque positive**	**argumenter ses idées**	**Entente au sein du groupe/cohésion**
Titouan	oui, fait le clown	Regardez, on a mis plezin de monde dans le village!	Un peu mais donne surtout des ordres.	Très bonne entente, beaucoup de rires, mais du coup un recadrage est parfois nécessaire. Pour autant travail de qualité et rapidement.
Emma	oui, grand sourire	Est-ce qu'on pourra montrer notre village aux parents?	Non, elle sait des choses mais ne sait pas les argumenter.	
Maria-Léna	moyen	C'est trp bien on dirait de l'art plastique.	Oui, mais est très timide, donc dit le minimum.	

ANNEXE 10 : Evaluation par le jeu

Transcription des entretiens

-Groupe d'élèves peu motivés

Sofiane : Le potier il fabrique des pots.
PE : alors ensuite ?
Esteban : Le Forgeron... Le tonnelier, il fabrique des tonneaux.
PE : Et toi Jérémy ? Tu veux me présenter quel artisan ?
Jérémy : Le guerrier il fait la guerre, il a des armes. Le guerrier il habite là, il a un cheval.
PE : Selon vous ce village pourrait se trouver dans quel pays ?
Esteban et Sofiane: La Gaule
PE : Pourquoi la Gaule ?
Esteban : Par ce que c'est comme ça, ils sont habillés comme des gaulois.
Sofiane : Ce sont des gaulois et la c'est leur ferme, ils ont des bijoux, des colliers et de l'or.
PE : D'accord très bien. Est-ce que vous connaissez le nom des maisons des Gaulois ?
Sofiane : Des cabanes ! Et dedans il y avait de la paille et des animaux.
PE : Qui faisait la paille ?
Tous : Le paysan.
PE : Est-ce que vous vous souvenez du nom de l'outil qui permet de récolter le blé ? (il n'est pas dans le village)
Jérémie : Ah oui ! La moissonneuse ! Mais pas la moissonneuse batteuse.
PE : Je voudrai vous poser une question à propos de celui qui dirige le village. De qui s'agit-il ?
Sofiane : c'est une dame, c'est elle…
PE : Vous êtes sûr ? Le chef du village c'est une dame. En fait vous avez oublié de le mettre sur votre liste mais il y a un chef, c'est un guerrier choisi par le peuple.

Groupe d'élèves dits forts

Myriam : Alors je vais présenter le cuisinier (elle montre le druide).
PE : Regarde bien c'est une vieille personne, dans sa ceinture il y a une serpe, on l'a rencontré dans le jeu de Memory, de qui s'agit-il ?
… hésitation…
PE : Sa serpe lui sert à couper le bois sacré ? Alors c'est qui ? Il s'occupe de la religion…
Maxime : Ah c'est le moine... Euh non… Le druide !
Thuan Dat : L'orfèvre il fait des bijoux en or et des colliers, des torques je crois.
PE : Qui portait ces bijoux ?
Thuan Dat : Les femmes je pense.
PE : Maxime c'est à toi.
Maxime : je veux parler du paysan, il s'occupe de toutes les cultures, il fabrique le blé.
PE : Et qui est ce personnage ?
Maxime : Le guerrier.
Myriam : Je voudrai parler druide.
PE : oui et il fait quoi le druide ?
Myriam : Ben il fait l'école, c'est un juge, c'est celui qui coupe le bois sacré.
PE : Thuan Dat je voudrai t'entendre, par exemple …. C'est qui ?
Thuan Dat : Le druide.
PE : Non ce n'est pas le druide, ce personnage est porté par les villageois, ce n'est pas le druide.
Thuan Dat : C'est le roi. Euh, c'est le chef du village.
PE : Et ce village pourrait se trouver dans quelle pays ?
Maxime et Myriam: La Gaule. Car les villageois sont des gaulois.
PE : Vous avez d'autres choses à dire ?
Maxime : le tonnelier, il fait des tonneaux.
Myriam : Euh… Non on a aussi oublié le cordonnier ! Et il y a aussi le bucheron et les guerriers qui font la guerre.

Groupe d'élèves hétérogènes

Emma : Alors ici c'est où il y le blé. Et là il y a le paysan qui ramasse le blé.
Maria-Léna : le tonnelier, c'est la personne qui fabrique des tonneaux.
Titouan : Il y a le paysan qui récolte du blé.
PE : On en a déjà parlé, parles moi d'autres choses.
Titouan : Le chevalier qui protège et qui fait un peu la guerre aussi.
PE : Ensuite ?
Emma : Il y a le cordonnier, c'est celui qui fabrique des chaussures.
PE : Quoi d'autre ?
……..
PE : Et selon vous où pourrait se trouver ce petit village ?
Titouan : Ben en France, Euh en Gaule je suis bête parce qu'on dit les gaulois.
PE : Es ce que vous vous souvenez du nom du peuple des gaulois de l'Isère ?
Maria Léna et Titouan : Les Allobroges.
PE et ils vivaient comment les gaulois ?
Tous : Dans des villages et des fermes.
PE : Et vous ne m'avez rien dit à propos de cette personne.
Emma : C'est le roi qui commande les autres.
PE : Avant d'être roi qui pouvait être ce personnage ?
Titouan : c'était un guerrier. Et il y a encore l'orfèvre, en fait ben il fabrique des bijoux en or.

Groupe de garçons

Gérard : Euh… En fait là on a mis des chemins avec des pavés, et la aussi on a fait des pavés, et on a colorié en vert le tour. Ici on a collé le guerrier, la c'est… Comment ça s'appelle ça ?
PE : Essaies de me dire à chaque fois ce que fait l'artisan.
Enzo : Le paysan, le guerrier.
Mattéo : ça c'est le tonnelier, il fabrique des tonneaux.
PE : oui le tonnelier est l'artisan qui fabrique des tonneaux.
Enzo : le paysan il fait des champs.
Mattéo : l'orfèvre il fait des colliers en or et le druide il fait la religion, il juge et c'est le maître d'école.
Enzo : Il y a le chef.
PE : il fait quoi le chef ?
Gérard : Ben il dirige la tribu.
Enzo : Le cordonnier, il fait des chaussures.
Gérard : il fait les chaussures avec des petits ciseaux en fer. Et sinon le potier il fabrique des pots.
Mattéo : Tout ce qui est en jaune, c'est des champs, et là c'est une ferme.
PE : Les maisons sont faites comment, elles sont faites en quoi ?
Gérard : Le toit en paille.
Mattéo : les murs en bois.
PE : Et votre village se trouve dans quel pays ?
Tous : Dans la Gaule.
PE : Il y a des artisans que vous avez oubliés ce sont lesquels ?
Enzo : Le forgeron il fabrique les boucliers pour les guerriers.
PE : Pourquoi vous avez rajouté un cahier vers le druide ?
Mattéo : Parce que c'est pour savoir qu'il fait aussi le maître d'école.

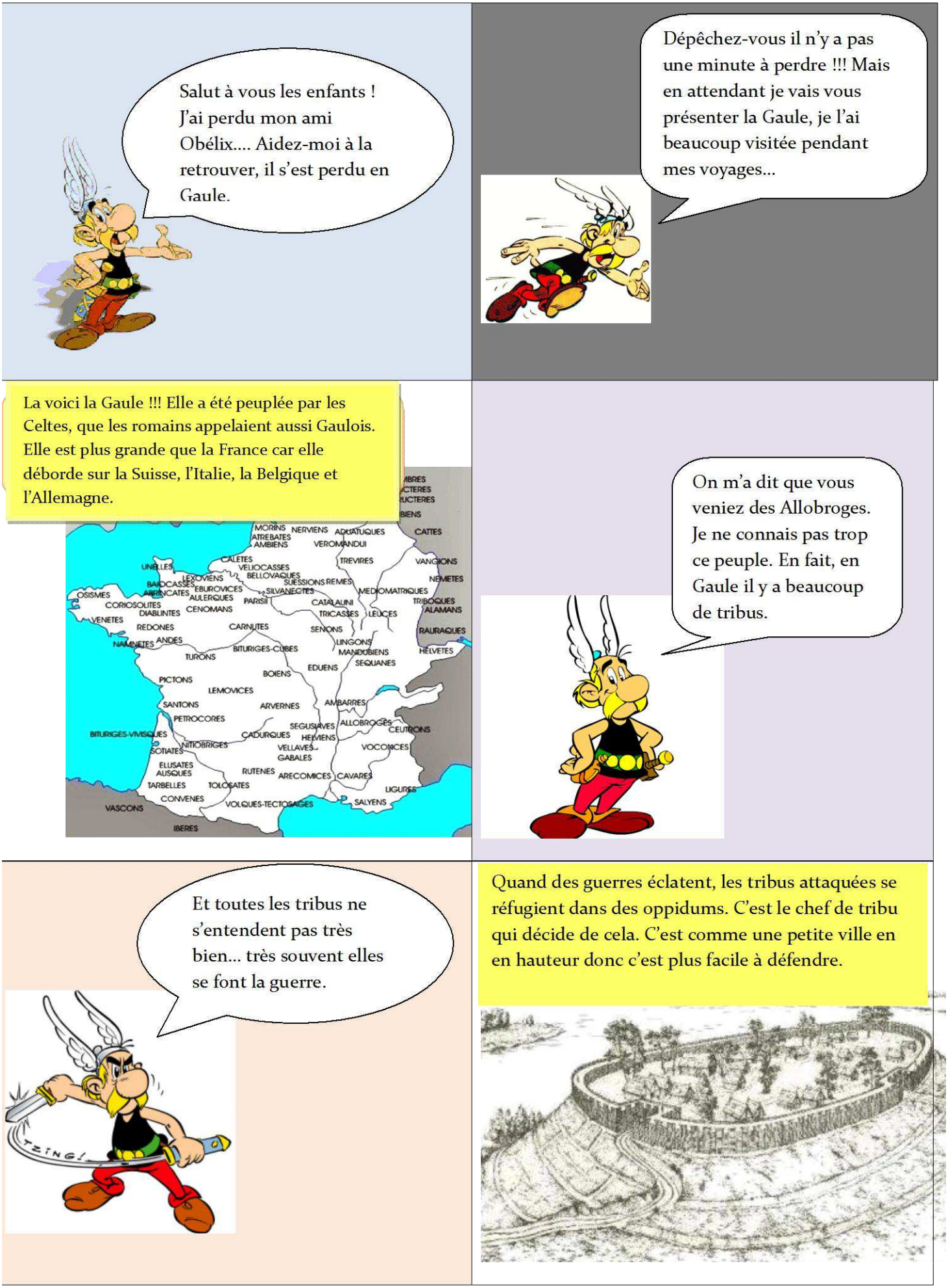
Groupe de filles

Sandra : On a mis le potier, c'est lui, et on a dit qu'il fabriquait des pots. Autour on a fait un peu d'herbe.
Marianne : On a fait aussi le paysan, il fait la moisson alors on a mis des champs autour de sa maison.
PE : Et toi Malou tu veux dire quoi ?
Malou : Il y a le…. Cordonnier, il fait des chaussures on a fait sa maison à côté avec un chemin.
PE : Et la à côté c'est qui ?
Marianne : C'est le druide et le chef.
Sandra : Ils le porte pour qu'il surveille tout le village s'il y a des problèmes.
Marianne : il y a l'orfèvre qui fabrique des bijoux.
Sandra : Le tonnelier, il est là, on a mis sa maison à côté avec la réserve de tonneaux.
PE : ils mettent quoi dans les tonneaux les gaulois ?
Toutes : Du vin.
Marianne : On a fait le druide, il fait médecin, prêtre euh…..
PE : Il fait aussi juge et maître d'école pour les enfants. Alors, vos maisons sont construites en quoi ?
Malou : En fait il y a du bois en dessous et en haut il y a de la paille.
Sandra : On a fait aussi de la terre ou poussent un peu d'herbe.
PE : Ou ils vivent ces gaulois ?
Sandra : Dans un village.
PE : Oui mais dans quel pays ?
Toutes : La Gaule.
Marianne et Sandra : ils peuvent aussi être dans des oppidums.
PE : Est-ce qu'il y a des artisans que vous avez oubliés ? Par exemple ceux qui font la guerre ?
Malou : Ah oui les guerriers. Pourtant on l'a mis sur la liste.
PE : Il y avait des femmes dans le village ?
Toutes : Oui elles s'occupaient des enfants.

Groupe mixte :

PE : Comment vous avez fait votre village gaulois ?
Lucie : On a collé des petites maisons. Il fait encore jour alors il y a le druide qui enseigne encore aux enfants. Il y a un feu…..
PE : Est-ce que vous pouvez me présenter les personnages que vous avez choisis ?
Lucie : Il y a l'orfèvre, il fait des colliers en or. Ensuite il y a le potier, il fait des pots avec de la terre. Ensuite il y a le guerrier, il a les épées. Il y a le cordonnier, il fait les chaussures. Il y a le druide il… euh…
Thomas : Il fait le maître. Il y a le chevalier
PE : Et ici c'est le paysan ?
Thomas : oui.
PE : Et toi Omer tu veux nous dire quoi ?
Omer : Ici c'est le potier…. Euh... Le tonnelier, il fabrique des tonneaux, il les vend pour mettre du vin dedans.
Thomas : Aussi on a fait un puits, et un grand terrain pour avoir de la place pour faire l'école aux enfants.
PE : C'est qui qui dirige votre village ?
Thomas : C'est le druide ?
Lucie : et on a oublié celui-là, c'est le forgeron, il fait les épées, les armes.
Thomas : le paysan on l'a pas dit, il fait des champs, il cultive le blé et… C'est tout on a tout dit !
PE : Et votre village il est dans quel pays ?
Lucie : dans la France…
Thomas : Euh non, dans la Gaule !
Lucie : Et la il y a les remparts.
PE : Et les maisons sont faites en quoi ?
Omer : En paille pour le toit et en bois.

ANNEXE 11: Jeu de la B.D.



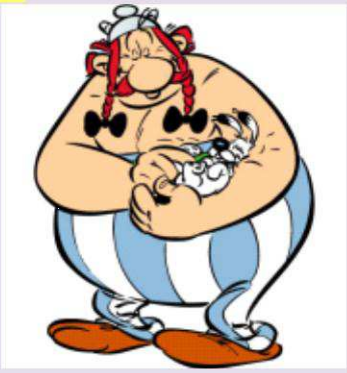
Ça c'est mon chef ! C'était un guerrier comme moi avant et puis il a été élu par notre assemblée pour diriger la tribu. Mais notre tribu n'est pas très grande…

Venez, je vous emmène voir une grande tribu, la plus connue de toute…

Ce sont les Arvernes… Ils ne sont pas très loin des Allobroges. Vous les connaissez ? Leur chef est très connu, le plus connu des gaulois…

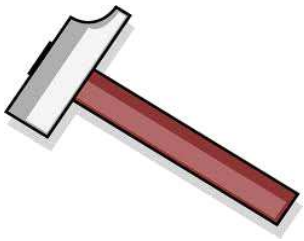
C'est Vercingétorix !!!

Oh mais regardez là-bas ? Ce ne serait pas Obélix avec son petit chien Idéfix???



Merci les amis ! Vous m'avez bien aidé…. Obélix était perdu chez les Arvernes… A bientôt j'espère… pour d'autres aventures… !!!!

ANNEXE 12 : Memory

POTIER		CORDONNIER
POTIER		CORDONNIER
GUERRIER		GUERRIER
DRUIDE	juge prêtre maître medecin	TONNELIER
DRUIDE		TONNELIER
		

MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES
FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : Audrey Gueydan et Lydie Varrel Dit Morel

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Frédérique Jacob

TITRE : Acquérir des connaissances sur la civilisation gauloise en jouant. Innover pour motiver et apprendre.

RÉSUMÉ :
Comment enseigner les Gaulois en classe de CE2 de manière ludique, tout en abordant des thèmes riches et parfois difficiles à comprendre ? Nous tentons ici de répondre à cela, en expérimentant les bienfaits du jeu pour apprendre, pour rendre l'enseignement de l'histoire plus original et vivant. Et si le jeu permettait de mieux ancrer les apprentissages ? Ainsi par différentes configurations de groupes, nous tentons de voir quelles sont les organisations qui semblent le mieux adaptées à la collaboration, à la réussite d'une activité. Nous examinons la mixité et l'hétérogénéité pour voir leurs conséquences sur une classe. Et nous remettons aussi en cause l'évaluation traditionnelle pour une évaluation collective que nous parions plus appréciée des élèves.

MOTS CLÉS :
Histoire, CE2, Gaulois, jeux, motivation, groupe, hétérogénéité, mixité, évaluation.